

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець – Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

На правах рукопису

НІЗЕВИЧ ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 376 – 056.36: [37.016: 811.161.2]

**КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Миронова Світлана Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Кам'янець – Подільський – 2010

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I	
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ У ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	13
1.1. Мислення розумово відсталих учнів як об’єкт педагогічної корекції.....	13
1.1.1. Особливості мислення розумово відсталих дітей.....	13
1.1.2. Традиційні шляхи, засоби і прийоми корекції мислення у процесі навчання розумово відсталих учнів.....	20
1.2. Корекційні можливості системи навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова.....	35
1.3. Питання корекції мислення розумово відсталих учнів на уроках української мови у сучасній теорії та практиці навчання.....	48
1.3.1. Теоретичні основи корекції мислення розумово відсталих учнів на уроках української мови.....	48
1.3.2. Стан сучасної практики навчання розумово відсталих учнів на уроках української мови.....	54
Висновки до I розділу.....	64
РОЗДІЛ II	
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ І ВМІНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.....	66
2.1. Вивчення стану засвоєння програмового матеріалу з української мови.....	66
2.1.1. Методика дослідження.....	66
2.1.2. Результати дослідження.....	72
2.2. Дослідження рівнів сформованості мислення розумово відсталих учнів молодших класів.....	77
2.2.1. Методика дослідження.....	77
2.2.2. Результати дослідження.....	81

Висновки до II розділу.....	89
------------------------------------	-----------

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У МОЛОДШИХ КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	91
--	-----------

3.1. Організація та етапи проведення експерименту.....	91
--	----

3.2. Оволодіння знаннями та вміннями у період навчання грамоти.....	97
---	----

3.3. Дидактичні умови ефективності засвоєння знань і вмінь з української мови розумово відсталими учнями у 2-4 класах.....	106
--	-----

3.3.1. Реалізація змісту, принципів і методів експериментального навчання.....	106
--	-----

3.3.2. Оволодіння синтаксичними знаннями і вміннями.....	123
--	-----

3.3.3. Формування граматичних знань і вмінь.....	131
--	-----

3.3.4. Формування орфографічних знань, умінь.....	149
---	-----

3.4. Загальний аналіз результатів експериментального навчання.....	164
--	-----

3.4.1. Стан знань і умінь з української мови.....	164
---	-----

3.4.2. Рівні розвитку мислення у розумово відсталих дітей після впровадження експерименту.....	181
--	-----

Висновки до III розділу.....	192
-------------------------------------	------------

ВИСНОВКИ.....	195
----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	204
--	------------

ДОДАТКИ.....	233
---------------------	------------

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Ds– діагноз

Див. – дивися

Дод. – додаток

ЕГ – експериментальна група

ЕН – експериментальне навчання

ЕС – експериментальна система

КГ – контрольна група

Клас – кл.

р. – рік

Рис. – рисунок

РН – розвивальне навчання

Табл. – таблиця

ВСТУП

Реформування та оновлення змісту корекційної освіти в Україні спрямоване на пошук нових шляхів та розробку підходів до навчання розумово відсталих учнів. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., у Законі „Про освіту“ вказується, що система освіти має забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, техніки і технології, створення та впровадження новітніх технологій навчання. Головним завданням навчання розумово відсталих дітей виступає формування необхідних для успішної соціальної адаптації знань, умінь і навичок шляхом корекції вад їх розумового розвитку. В зв'язку з цим особливого значення набуває питання корекції мислення зазначеної категорії дітей.

Аналіз раніше виконаних досліджень мислення розумово відсталих дітей, зокрема про розвиток активності мислення (О.А. Ковальова); особливості розуміння ними причинно-наслідкових зв'язків, а також предметних узагальнень (І.В.Білякова, В.Я. Василевська, Н.М. Стадненко, – у 1-4 класах; Г.М. Дульнєв, Х.С. Замський, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарнік, О.А. Ковальова, М.Г. Колбая, М.С.Левітан, Н.Б. Лурьє, М.М. Перова, В.М. Синьов, Ж.І. Шиф, К.П. Ягодовський та ін. – у 7-9 класах); труднощі здійснення переносу теоретичних знань у практичну діяльність (Б.І. Пінський); невміння самостійно виділяти загальні і суттєві ознаки, виділяти головне від другорядного (В.Г.Петрова, Н.М. Стадненко); особливості розвитку понятійного мислення (А.І. Капустін), процесу порівняння (Л.В.Занков, М.В. Зверєва, А.І. Ліпкіна, І.М. Соловйов, Ж.І. Шиф та ін.) показав недостатню розробку проблеми.

Оскільки дослідження, які присвячені вивченню особливостей мислення розумово відсталих учнів, розкривають цю проблему головним чином з точки зору протікання у них окремих розумових процесів: аналізу і синтезу, абстракції і узагальнення, порівняння і розмежування і т.д. При такому аналізі недостатньо розкриваються особливості мислення як особливого виду діяльності, спрямованого на розв'язання певних завдань. Тому вона, не дивлячись на численні дослідження, і

на сьогодні залишається актуальною. Вивчення даної проблеми має теоретичне і практичне значення.

В останні роки дефектологія займалась вивченням особливостей операцій мислення та їх корекції у розумово відсталих дітей у процесі навчання (С.Д. Забрамна, Б.В. Зейгарнік, Є.М. Кудрявцева, В.А. Лапшин, В.Н. Лубовський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, Ж.І. Шиф та ін.). Проте праць, які висвітлюють шляхи корекції та формування мислення розумово відсталих учнів у процесі їх навчання, в даний час ще недостатньо. Дослідження особливостей розумової діяльності розумово відсталих учнів молодших класів і на цій основі визначення засобів її корекції у процесі навчання дає можливість подальшої розробки проблеми корекції мислення розумово відсталих учнів.

Актуальність теми. За визначенням Г.М. Дульнєва, корекційний вплив процесу навчання на розвиток розумово відсталих учнів є найефективнішим за умови, коли він зорієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинно-наслідкового обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності. Навчання, спрямоване на корекцію мислення, передбачає наявність у розумово відсталих учнів певних резервних можливостей, які мають бути визначеними та використаними. Вагомого значення набуває знаходження зони найближчого розвитку вказаної категорії дітей, а також пошук тих педагогічних шляхів і засобів, які дають можливість розширити та реалізувати зону актуального розвитку розумово відсталих учнів. Тобто перехід від асоціативної концепції організації навчальної діяльності, за якою мислення і мовлення використовуються для полегшення запам'ятовування (учням дають готові алгоритми розв'язання того чи іншого завдання, які вони повинні засвоїти та відтворити в аналогічній ситуації), до розвивальної (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін та ін.), яка пріоритетним вважає формування логічного мислення.

Вченими доведено, що корекційна робота – це не окремі, уособлено взяті вправи з удосконалення розумової діяльності розумово відсталих дітей, а система засобів, які використовуються у процесі всієї навчально-виховної роботи у допоміжній школі. Проте у загальній педагогіці існує технологія, яка передбачає коре-

кцію розвитку, а навчальний матеріал виступає засобом. Реалізацію такого корекційного навчання ми вбачаємо у системі розвивального навчання (РН) Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Тому на сучасному етапі особливо актуальним постає завдання експериментального вивчення шляхів реалізації РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова та її корекційних можливостей у допоміжній школі. Саме воно і стало основою нашого дослідження.

У сучасній корекційній педагогіці є лише окремі дослідження щодо впровадження елементів РН у допоміжній школі. Зокрема, С.Л. Мірським доведено, що використання проблемних ситуацій на уроках трудового навчання у старших класах значно підвищує навчальну активність розумово відсталих учнів; Л.В. Румянцевою визначено, що використання дослідницького методу на уроках природознавства (постановка пізнавального завдання у процесі спостереження та використання практичної дії з предметом) сприяє корекції мислення учнів допоміжної школи; О.П. Хохліною вивчено формування дій контролю, узагальненості, усвідомленості, самостійності у розумово відсталих учнів на основі опанування трудової діяльності; І.Г. Єременком, Л.В. Занковим, Г.М. Мерсіяною, В.М. Синьовим доведено, що для розвитку потенційних можливостей мислення розумово відсталих учнів існують значні резерви. Проте у спеціальній психології та педагогіці не було систематично зібрано достовірних фактів, які показали б, як у дійсності відбувається розвиток за певної побудови навчання. Між тим без таких фактів не можна обґрунтувати створені педагогічні шляхи і способи. Обґрунтування передбачає винайдення об'єктивної педагогічної закономірності у співвідношенні знайдених педагогічних шляхів, а саме: використання системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова і процесу розвитку розумово відсталих дітей в умовах реалізації цих шляхів.

Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність подальшої розробки проблеми корекції мислення зазначеної категорії дітей на уроках у допоміжній школі. Виходячи з актуальності проблеми і враховуючи рівень її розробки в педагогічній науці, була сформульована тема дослідження „Корекція мислення розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови“.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з науково-тематичним планом кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та відповідає комплексній темі „Вдосконалення змісту роботи у спеціальних закладах“. Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету (протокол № 2 від 27 лютого 2007р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 25 вересня 2007р.).

Метою роботи є теоретична розробка та експериментальна перевірка педагогічного забезпечення викладання української мови на основі системи Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, спрямованого на формування мислення розумово відсталих учнів та свідоме використання ними знань у практичній діяльності як у звичайних, так і змінених умовах.

Для реалізації даної мети поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити цілісний аналіз проблеми дослідження у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, сучасній практиці корекційного навчання розумово відсталих дітей.

2. Вивчити рівні сформованості знань і вмінь з української мови у розумово відсталих дітей та стан розвитку їх мислення за традиційною системою навчання.

3. Розробити та обґрунтувати зміст і методику навчання української мови у молодших класах допоміжної школи за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, спрямованих на корекцію мислення розумово відсталих учнів молодших класів.

4. Експериментально перевірити вплив системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на уроках української мови на корекцію мислення розумово відсталих учнів молодших класів.

Об'єктом дисертаційного дослідження є процес корекційного навчання, спрямований на розвиток мислення розумово відсталих учнів молодших класів.

Предметом дослідження є корекція мислення розумово відсталих молодших школярів у процесі вивчення української мови засобами системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова.

Гіпотеза дослідження: комплексним спеціальним засобом корекції мислення в умовах допоміжної школи може виступати навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Включення розумово відсталих учнів у процес узагальнення на всіх етапах оволодіння українською мовою сприятиме розвитку критичності, цілеспрямованості, свідомості мислення; формуванню вміння проникати у сутність явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, доводити, робити прості висновки; об'єднувати знання у відповідні системи, конкретизувати; систематизувати мовленнєвий матеріал та ефективно переносити теоретичні знання у практичну діяльність.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань і перевірки гіпотези дослідження застосовувалися такі методи:

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури та порівняння різних поглядів з досліджуваної проблеми з метою узагальнення і систематизації сучасної теорії та практики корекційного навчання розумово відсталих учнів;

- емпіричні: соціометричні (анкетування); обсерваційні методи (вивчення педагогічного досвіду, спостереження, аналіз продуктів діяльності вчителів та учнів); експериментальні методи (констатувальний та формувальний педагогічний експеримент) з метою експериментальної перевірки корекційно-розвивальних функцій традиційної і розвивальної систем навчання та ефективності запропонованого змісту й методики навчання української мови;

- методи обробки даних: методи математичної статистики з метою кількісного та якісного опрацювання результатів дослідження і доведення його вірогідності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є підходи та теорії, зазначені у Державній національній програмі „Освіта“ („Україна ХХІ століття“); діяльнісний підхід у навчанні (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, І.С.Якиманська та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін); концепція змістовного (теоретичного) узагальнення

(В.В.Давидов, Д.Б. Ельконін та ін.); психолого-педагогічні концепції одержання і засвоєння знань (В.І. Бондар, В.В. Засенко, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В.Тарасун, М.К. Шеремет та ін.); положення Л.С. Виготського про те, що „навчання повинно завжди йти попереду розвитку“ та його вчення про „зону найближчого розвитку“; вчення Г.М. Дульнєва про зорієнтування корекційного впливу процесу навчання на формування у розумово відсталих дітей логічного мислення, причинно-наслідкового обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності.

База дослідження. Дослідно-експериментальною базою були обрані Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 4 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку, Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа № 3 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 15 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. Всього дослідженням було охоплено 76 учнів молодших класів із легким ступенем розумової відсталості.

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що

вперше:

- цілісно досліджено корекційний вплив системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на подолання вад та подальший розвиток мислення розумово відсталих учнів молодших класів;

- доведено можливість викладення теоретичних знань способом від абстрактного до конкретного; навчання за принципами провідної ролі теоретичних знань; проходження матеріалу швидким темпом;

- обґрунтовано методику впровадження РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на уроках української мови в умовах допоміжної школи та доведено її ефективну роль у корекції мислення розумово відсталих учнів;

- *подальшого розвитку* набули ідеї корекційної спрямованості вивчення української мови розумово відсталими учнями молодших класів, зокрема виділено принципи та способи об'єднання розвиваючих завдань у систему, методичні особливості їх використання у навчанні української мови розумово відсталих школярів молодших класів;

додовнено існуючі дослідження, присвячені проблемі корекції мислення розумово відсталих учнів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що розроблена програма РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова з української мови для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів використовується у навчально-виховному, корекційному процесі допоміжної школи. Матеріали дисертаційної роботи може бути покладено: в основу вдосконалення шкільних програм, підручників для допоміжної школи з української мови, корекційної роботи з розумово відсталими учнями; підвищення фахової майстерності корекційних педагогів при оволодінні новітніми технологіями навчання.

Експериментальний зміст і методику навчання української мови за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, спрямованих на корекцію мислення розумово відсталих учнів впроваджено у навчальний процес молодших класів Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи № 3 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку (довідка № 80 від 23.06.2009р.), Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 4 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку (довідка № 315 від 18.06.2009р.).

Особистий внесок автора полягає у визначенні ефективної корекційної ролі системи РН Д.Б.Ельконіна –В.В.Давидова на подолання вад та подальший розвиток мислення розумово відсталих учнів молодших класів; у доведенні можливості викладення теоретичних знань способом від абстрактного до конкретного; у безпосередній участі в організації і проведенні педагогічного експерименту й обробці його результатів; у створенні програми РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова з української мови для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів; у розробці методики впровадження РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на уроках української мови в умовах допоміжної школи. Особистий внесок здобувача у розробку наукової проблеми визначається повністю самостійним її опрацюванням. Ідеї співавторів опублікованих праць не використовувались.

Апробація результатів дисертації. Матеріали дослідження висвітлювались на міжнародних науково-практичних конференціях: „Теорія і практика розвивального навчання“ (м. Луганськ, 2006), „Сучасні підходи до організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку“ (м. Кам’янець-Подільський, 2006), „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології“ (м. Кам’янець-Подільський, 2007), „Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти“ (м. Кам’янець-Подільський, 2008); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Актуальні проблеми корекційної педагогіки“ (м. Полтава, 2005), „Актуальні проблеми спеціальної педагогіки і психології“ (м. Херсон, 2005), „Інноваційні технології в освіті: реалії, проблеми, пошуки“ за напрямом „Інновації соціально-психологічного супроводу навчально-виховної роботи з дітьми з особливими потребами“ (м. Чернівці, 2007); на засіданнях кафедри дефектології; на звітно-наукових конференціях Кам’янець-Подільського національного університету (2004-2010); на обласному семінарі „Система РН: теорія і практика“ (м. Чернівці, 2006). На базі експериментального класу було проведено „майстер-клас“ для вчителів початкових класів допоміжних шкіл (м. Чернівці, 2007).

Публікації результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження відображено у 11 публікаціях. З них статей у фахових наукових журналах та збірниках наукових праць – 6, матеріалів та тез конференцій – 5. Одноосібних 10.

Структура дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (289 позицій) та 15 додатків. У роботі вміщено 24 таблиці, 2 рисунки. Загальний обсяг дисертаційного дослідження – 203 сторінки, з яких основний текст становить 182 сторінки.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ У ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Мислення розумово відсталих учнів як об'єкт педагогічної корекції

1.1.1. Особливості мислення розумово відсталих дітей. Мислення – це пізнавальний процес психічного опосередкованого відображення властивостей об'єктів та явищ навколишнього світу. Virізняють такі процеси мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та інші, які можуть здійснюватися на рівні наочно-дієвого, наочно-образного, вербально-логічного мислення [73; 243].

За визначенням ряду дослідників (Л.С. Виготський [46; 49], І.Г. Єременко [93], В.І. Лубовський [146], М.С. Певзнер [190], Б.І. Пінський [201], В.М. Синьов [231; 236; 237] та ін.) основною особливістю пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів є порушення мислення. Тому питання корекції мислення у цих дітей можна вважати одним з найбільш актуальних у системі корекційно-виховних завдань допоміжної школи. Увага до проблеми корекції мислення розумово відсталих учнів молодших класів не послабилась у спеціальній психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Їй були присвячені дослідження Л.С. Вавіної [28], Л.С. Виготського [46; 49], Н.П. Долгобородової [77], Г.М. Дульнєва [129], І.Г. Єременка [88; 93], Б.В. Зейгарніка [103; 104; 105], В.І.Лубовського [146], С.Л. Мірського [165], М.С. Певзнер [189], В.Г. Петрової [194; 196; 199], В.М. Синьова [227; 228; 231; 232; 233; 236; 238], Н.М. Стадненко [216; 249; 250], Ж.І. Шиф [283] та ін. У працях цих вчених досліджуються порушення розумової діяльності розумово відсталих учнів і можливості її корекції.

Н.М. Стадненко наголошує, що питання корекції мислення розумово відсталих учнів заслуговує подальшої уваги і науковців, і практиків, оскільки ще не до кінця виявлено потенційні можливості розумово відсталих дітей та умови найбільш ефективної їх реалізації [249].

О.А. Ковальова рекомендує з метою правильної організації роботи з виправлення дефектів мислення розумово відсталих учнів у процесі їхнього навчання врахувати сутність цієї психічної діяльності та закономірності її розвитку [119, С.37]. Основою мислення О.А. Ковальова вважає складну аналітико-синтетичну діяльність мозку, яка здійснюється спільною роботою чуттєвої та словесної систем [119, С.37].

На думку П.Я. Гальперіна, щоб зрозуміти певний об'єкт треба знати факти, що його характеризують [50, С.22]. Перехід від фактів до розкриття їх сутності, до узагальнюючих висновків відбувається за допомогою розумових і практичних дій.

Т.В. Сак визначила, що здобуття нових знань є не чим іншим, як формуванням наукових понять, їх розширенням та збагаченням [224]. Поняття – це узагальнене і виявлене у слові або кількох словах знання про істотні властивості предметів і явищ реальної дійсності та зв'язок між ними. Вихідним матеріалом для узагальнення є одиничні, чуттєво дані предмети та явища навколишньої дійсності. Під час узагальнення, з одного боку, відбувається пошук і позначення словом суттєвої ознаки групи предметів та їх властивостей, а з іншого – впізнання одиничного предмета за допомогою суттєвої ознаки. Процес узагальнення є нерозривно пов'язаним з абстрагуванням. Саме завдяки абстрагуванню здійснюється мисленнєве відокремлення одних ознак і властивостей від інших, а також від самих предметів, носіїв цих ознак [224]. Процес узагальнення, на думку Т.В. Сак, є неможливим без порівняння [224]. Порівняння – це аналітико-синтетична операція, завдяки якій відбувається виділення в об'єктах окремих сторін, ознак, властивостей, зіставлення їх між собою, що дає можливість робити висновки про схожість і відмінність, тотожність і протилежність об'єктів. Отже, усвідомлене засвоєння знань є можливим лише за умови достатнього рівня сформованості операцій мислення. Проте, зауважує вчена, не дивлячись на вагомість одержаних даних, вони є недостатніми для створення ефективної системи корекційних заходів розумової діяльності розумово відсталих дітей. Про це свідчить неспроможність переважної більшості учнів цієї категорії успішно опанувати навчальний матеріал початкової школи [224].

Л.С. Виготський [46; 47], М.П. Матвеева [244; 245], М.С. Певзнер [189; 190], Б.І. Пінський [201], С.Я. Рубінштейн [218], В.М. Синьов [232; 236; 238], Н.М.Стадненко [248], Ж.І.Шиф [266] та ін. зазначають, що у розумово відсталих учнів спостерігається недорозвиток усіх операцій мислення.

Л.В. Занков дослідив, що при порівнянні предметів або явищ розумово відсталі учні, досить часто спираються на випадкові зовнішні ознаки, при цьому не виділяючи суттєвих ознак [101]. Експерименти Л.В. Занкова виявили розпливчатість, недиференційованість понять, неможливість вийти за межі безпосереднього конкретного досвіду.

На інертність мислення розумово відсталих дітей, непослідовність їх суджень вказували Л.С. Виготський [46], Б.В. Зейгарнік [104; 105]. Л.С. Виготський наголошує на тому, що труднощі, які проявляються у розумово відсталих дітей у галузі абстрактного мислення, зберігаються і навіть у тому віці, в якому нормальні діти вже залишають позаду себе конкретність і примітивність свого мислення [46, С.463]. Конкретність мислення розумово відсталих дітей означає, що кожна річ і кожна подія отримують для них своє значення, тобто певну ситуацію. Вони не можуть виділити їх як самостійні частини незалежно від ситуації. Розумово відсталі учні відчують труднощі при абстрагуванні й узагальненні. Особливо важкими є узагальнення, які вимагають найбільшого відмежування від ситуації та розташовуються у зв'язках фантазії, понять і реальності [46]. Б.В. Зейгарнік вважає, що велику роль у порушенні цілеспрямованості розумової діяльності у розумово відсталих учнів відіграє характерна для них малорухливість мислення [104]. Їм важко перебудуватися у процесі діяльності, внести зміни, корективи у ті способи та прийоми дії, які ними застосовуються. Не змінюючи своїх дій, коли у цьому виникає необхідність, розумово відсталі діти відхиляються тим самим від поставленого перед ними завдання. У своїй роботі Б.І. Пінський приходить до висновку, що у розумово відсталих учнів є тенденція виходити при виборі дій для розв'язання завдання з окремих несуттєвих його ознак [201]. У цій тенденції знаходять своє відображення не лише недостатність процесів аналізу, синтезу, узагальнення, а й неправильне ставлення до завдання, яке виражається у тому, що

воно розв'язується без попереднього орієнтування на нього, без спроби краще осмислити його зміст. Недоліки планування та вибору дій, а також недорозвиток самоконтролю у процесі розв'язання обумовлені тим, що з самого початку учні прагнуть не до досягнення реальних значних результатів, а до виконання окремих дій і операцій.

М.С. Певзнер дослідила, що під впливом корекційно-виховної роботи у розумово відсталих учнів спостерігається значний розвиток рівня аналізу та синтезу [190]. Найбільш сповільненими темпами іде розвиток здатності до узагальнення та класифікації. Характерні труднощі спостерігаються при розумінні змісту літературного тексту. Недостатній рівень розвитку узагальнення та класифікації особливо помітно виявляється при різних видах класифікації [190].

Багато вчених (Л.С. Виготський [46], Ж.І. Шиф [266], В.І. Лубовський [146], М.С. Певзнер [190], Б.В. Зейгарнік [103; 105], Г. Ткачик [262]) наголошують, що у розумово відсталих учнів переважає конкретне мислення, а це означає що воно протікає переважно на рівні окремих наочних образів, у зв'язку з чим учні не вміють зрозуміти загальне, суттєве у предметах і явищах, які вивчаються. Засвоєння нових понять виявляється для розумово відсталих учнів складним завданням, оскільки їх розумові операції мають цілий ряд суттєвих недоліків.

У дослідженнях Л.В. Румянцевої зазначається, що розумово відсталі учні недостатньо повно відображають об'єктивні зв'язки, слабо володіють різними можливостями доведення [219, С.123]. О.С. Маймор описує, що процеси мислення розумово відсталих дітей характеризуються малорухливістю й інертністю. У них немає вільного переходу від одного логічного зв'язку до іншого, інертність розумової діяльності проявляється у „застряванні“ на одному образі дії [151, С.58].

Результати досліджень Г.М. Дульнєва [129], Х.С. Замського [98], Т.В. Сак [224], В.М. Синьова [227; 232; 238], Н.М. Стадненко [247] та інших показали, що розумово відсталі учні не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати власний досвід. Характерною особливістю мислення розумово відсталих дітей є те, що вони у більшості випадків не враховують

можливості існування декількох причин того чи іншого явища. Назвавши якусь одну причину, учні вважають своє завдання виконаним. Усі учні виявляють тенденцію до заміни причинних пояснень тавтологічними та описовими відповідями, нечітко диференціюють причину і наслідок, у них недорозвинена здатність до узагальнення та конкретизації закономірних причинних зв'язків між явищами. Досліджуючи проблему причинного мислення розумово відсталих учнів В.М.Синьов зазначає, що учні допоміжної школи досить яскраво проявляють тенденцію до однозначного визначення причини або наслідку, причому часто називають не головні, а другорядні фактори; розумово відсталі діти схильні до аналізу уявлення лише про один об'єкт чи явище з кількох, які входять у причинний зв'язок [239]. При цьому вони ігнорують умови конкретного завдання, що часто призводить до неправильних відповідей; серйозні утруднення викликає у них необхідність розглянути явище чи об'єкт у двох аспектах: знайти його причину і визначити наслідок. Вчений доводить, що більша кількість розумово відсталих учнів, навіть у старших класах, не можуть логічно обґрунтувати свою відповідь; узагальнена закономірність як аргумент, який пояснює відповідний тезис, використовується ними в окремих (поодиноких) випадках [238, С.27]. Низький рівень розвитку логічного мислення, зазначає В.М. Синьов, пояснюється зниженням здатностей до узагальнення та конкретизації, і особливо, невмінням співвідносити ці операції [238, С.27]. Н.М. Стадненко зауважує, що при необхідності змінення звичного способу дії, рівень узагальнення у розумово відсталих учнів знижується [248]. Результати дослідження Н.М. Стадненко показують, що для розумової діяльності розумово відсталих дітей характерна стереотипність – неадекватне використання відомих ознак. В основі цієї стереотипності дій, на думку вченої, лежить косність нервових зв'язків і однотипність завдань, які учні виконують у процесі навчання, що запрограмовано традиційною системою навчання [248].

С.Ш. Айтметова вбачає основний недолік мислення розумово відсталих учнів у слабкості узагальнення, яке проявляється у тому, що вони погано засвоюють правила та наукові поняття [2, С.4]. Правила ними вивчаються напам'ять без розуміння їх змісту та тих випадків, у яких дане правило застосовується. При фор-

муванні наукових понять у розумово відсталих учнів вчитель зустрічається з цілим рядом труднощів: ототожнення ними абстрактних понять з конкретними ситуаціями, неправомірне узагальнення зовнішніх ознак, головним чином тих, що безпосередньо сприймаються, рядопокладання суттєвих і несуттєвих ознак, повне чи недостатньо чітке сприймання об'єктів. Усі ці особливості мислення необхідно враховувати під час навчання на етапі „пристосування до дефекту“.

Ю.Т. Матасов зазначає, що розумово відсталі учні не знаходять суттєвих відмінностей в умінні зрозуміти проблемну ситуацію, у практичному оволодінні знаннями, в умінні враховувати зміни у проблемній ситуації [153].

Ж.І. Шиф [266], Н.М. Стадненко [248], В.Г. Петрова [199], Б.І. Пінський [201], В.М. Синьов [238; 261] до порушень операційної сторони мислення розумово відсталих учнів відносять нестійкість розумових операцій, слабкість узагальнення, більш легке виділення ознак відмінності, ніж подібності, та неправомірне ототожнення подібних об'єктів при самостійному порівнянні. Аналіз у них є бідним, непослідовним, несистемним, без виділення істотних та функціональних ознак. В.Г. Петрова, досліджуючи проблему мислення, виявила, що розумово відсталі учні, особливо молодших років навчання, є малоздатними самостійно здійснювати аналіз, порівняння, робити обґрунтовані висновки [199]. Вчена підкреслює, що у розумово відсталих учнів переважає ситуативне узагальнення, коли предмети об'єднуються в групу на основі доповнення до ситуації [197; 199]. Б.Брьозе зазначає, що розумово відсталі учні не можуть розкласти складні явища, стани та дії на їх складові елементи та розумово заново групувати їх у категорії суттєвого та несуттєвого [26].

У дослідженнях С.Я. Рубінштейн вказується, що мислення розумово відсталих учнів характеризується сповільненістю, інертністю, конкретністю, ситуативністю, некритичністю [218]. Вони не вміють класифікувати предмети за істотними ознаками, відокремлювати при цьому неістотні, не володіють поняттями. Уявлення про предмети та явища у них також є неточними, бідними, негнучкими. У процесі навчання це звичайно проявляється у труднощах при знаходженні загальних властивостей предметів і явищ та при виділенні їх суттєвих ознак, уповільненості

та низькій якості засвоєння нового матеріалу. Автор зазначає, що процеси аналізу, синтезу й узагальнення на їх основі, знаходяться у розумово відсталих учнів на низькому рівні розвитку [218]. Порівняння характеризується переважанням визначення ознак відмінності над виділенням ознак подібності; неспівставністю критеріїв аналізу першого та другого предмета, сповзанням на аналіз одного з предметів. Аналіз і порівняння ускладнюються відсутністю у словнику розумово відсталих учнів термінів, що позначають властивості предметів. Результати дослідження С.Я. Рубінштейн показують, що дії, які виконують розумово відсталі діти й одержані при цьому результати вони не співвідносять із вимогами поставленого перед ними завдання, які вони повинні виконати, і не контролюють їх відповідним чином у процесі діяльності [218].

І.Г. Єременко зауважує, що через косність мислення розумово відсталі учні майже позбавлені вміння робити припущення, перевіряти їх, розв'язувати завдання різними способами [92]. Вчений зазначає, що розумово відсталим учням важко осмислити ту чи іншу деталь об'єкта як істотну, яку треба виділити. Сприймаючи складні об'єкти або цілий ряд об'єктів (наприклад, сюжетний малюнок), учні безсистемно виділяють усі або велику кількість об'єктів, що не сприяє, а навпаки, заважає процесу розуміння сприйнятого [92]. Формування в розумово відсталих учнів вміння виділяти різноманітні аспекти предметів і явищ об'єктивної дійсності та вміння порівнювати їх – необхідна передумова ефективного розвитку таких складних операцій, як узагальнення та абстрагування. Недостатність цих операцій у розумово відсталих учнів тісно пов'язана з особливостями всіх інших операцій мислення. Ознайомлюючись із новим предметом, вони, як правило, виділяють у ньому лише ті властивості, які безпосередньо впадають у вічі. В основі понять, що формуються у розумово відсталих, часто лежать випадкові ознаки, що не мають для даної категорії значення: колір, розмір, зовнішній вигляд тощо [92].

В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна зазначають, що операція аналізу в розумово відсталих дітей характеризується бідністю [237]. Функціональні властивості виділяються ними рідко. В їхньому аналізі немає послідовності та системності: одні ознаки називаються декілька разів, а інші – не відмічаються зовсім. Ро-

зумово відсталі учні не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставляють предмети за невідповідними ознаками, з порівняння двох предметів переключаються на аналіз одного або на порівняння окремих його частин. Науковці пояснюють, що діти можуть виділити тільки ті властивості предметів і явищ, дію яких вони можуть певним чином відчувати. Засвоєні закономірності вони прив'язують до конкретної ситуації й не переносять на аналогічні. Всі ознаки ситуації сприймаються ними як рівноцінні, не відбувається диференціації цих ознак на істотні та неістотні [237]. Вчені обґрунтовують, що застиглість мислення виявляється у неспроможності змінити спосіб виконання завдання, знайти раціональніший шлях досягнення мети [237].

Л.П. Ярова відмічає, що розумово відсталі діти відчують труднощі при усвідомленні шляхів, способів, термінів і засобів досягнення поставленої мети [289].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє нам зробити висновок, що мислення розумово відсталих дітей характеризується конкретністю та ситуативністю. Критичність мислення розумово відсталих учнів виявляється зниженою. Аналіз у них є бідним, несистемним. Порівняння, як і аналіз характеризується хаотичністю. Розумово відсталі учні відчують труднощі при абстрагуванні й узагальненні. Вони не можуть виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватись від неістотних, об'єднувати образи, змінювати їх. Не вміють доводити свою думку, обґрунтовувати свої судження, не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати власний досвід.

1.1.2. Традиційні шляхи, засоби і прийоми корекції мислення у процесі навчання розумово відсталих учнів. Розумово відсталі діти потребують не лише значного зменшення об'єму матеріалу, який їм повідомляється, уповільнення процесу навчання, а й спеціального навчання користуватися розумовими прийомами, необхідними для засвоєння сприйнятого матеріалу. Це є одним із складних завдань, яке має вирішувати допоміжна школа. Саме у цьому випадку, як підкреслює В.Г. Петрова, навчання набуває спеціального характеру і буде слугувати ко-

рекції пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів [199, С.23]. І.П. Корнев зауважує, що важливим, суттєвим завданням корекційно-виховної роботи допоміжної школи є корекція мислення розумово відсталих учнів [122, С.113]. Урахування результатів, отриманих у ряді експериментальних психолого-педагогічних досліджень і теоретичних позицій, розроблених Л.С. Виготським, дозволяє В.М.Синьову накреслити той основний напрямок корекційно-виховної роботи допоміжної школи, який повинен призвести до найбільшого ефекту – акцент на формування вищих психічних функцій у розумово відсталих учнів, зокрема, їхнього логічного мислення [238].

І.Г. Єременко наголошує, що всі розглянуті особливості мислення розумово відсталих учнів не залишаються незмінними [92]. Під впливом корекційної роботи у допоміжній школі вади мислення значною мірою зменшуються. Б.К. Тупоногов зауважує, що корекційний процес зливається з навчально-виховним, проте для успіху педагогічної корекції слід ці процеси розрізняти [263]. Відмінності між ними вчений вбачає у цілях, педагогічних прийомах і результатах навчання. Метою навчально-виховної роботи є озброєння учнів знаннями та навичками у відповідності до програми навчання. Метою корекційної роботи є виправлення власних розумово відсталим дітям недоліків психофізичного розвитку.

Зупинимось на шляхах корекції мислення у корекційній освіті.

Л.В. Занков, провівши дослідження з розумово відсталими учнями, підкреслює, що тільки при правильно організованій педагогічній роботі з урахуванням специфічних особливостей пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи вивчення причинно-наслідкових зв'язків може відіграти дієву коригуючу та розвиваючу роль [101].

Д.Н. Богоявленський і Н.А. Менчинська зауважують, що у випадку, коли діти стикаються з новими поняттями, чи з такими, які вони собі точно не уявляють, необхідно звернутися до їхнього життєвого досвіду, з'ясувати, що приховується у дітей за цим поняттям і допомогти їм правильно усвідомити значення слова [20, С.75]. Конкретизувати його через знайоме слово, у знайомій подібній ситуації чи

шляхом показу предмета, словесного опису дій, дії з предметами, знайти суттєві ознаки.

Як пише Л.С. Виготський: „навчання розумово відсталих учнів має орієнтуватися на формування у них не лише емпіричних знань, а й принаймні елементів складніших рівнів знань (теоретичних або змістових за термінологією В. Давидова та ін.) і відповідних їм навчальних дій, адже у педагогічній роботі слід враховувати не лише особливості розумово відсталих дітей, а й їхні вади: якщо у них найбільше страждає теоретичне мислення, то саме його й треба розвивати“ [49, С.136]. „Саме тому, що розумово відстала дитина, представлена сама собі, ніколи не досягне скільки-небудь розвинених форм логічного мислення, писав Л.С. Виготський, завдання школи полягає у тому, щоб усіма силами просунути дитину саме у цьому напрямку“ [49, С.449]. Основним принципом навчання й єдиною твердою основою для формування мислення, наповненого реальним змістом, вчений вважав дійсність, опору на практичну і трудову діяльність, яка виховує вміння ставити цілі, планувати і думати [49, С.336].

Мислення, зазначає О.М. Граборов, як соціально обумовлений процес пошуку та відкриття суттєво нового має розвивати вміння порівнювати; розвивати аналітико-синтетичні процеси; розвивати функції узагальнення; розвивати індуктивні та дедуктивні способи мислення [60]. Саме тому, вчений рекомендує практичним працівникам під час проведення занять спрямовувати свої творчі зусилля на розвиток головних характеристик мислення, зокрема, його послідовності [60]. Розуміючи те, що кожна річ вимагає певної послідовності, вчитель має чітко з'ясувати для себе, що ця послідовність у відтворювальному процесі коригується певним зразком, що має бути попередньо осмислений.

Ж.І. Шиф виявила, що встановлення причинних відношень між явищами, які вивчаються, сприяє більш міцному засвоєнню знань, оскільки у цьому випадку досягається логічна обробка матеріалу, який вивчається [266]. За результатами досліджень Г.М. Дульнева [129], Х.С. Замського [98], Л.В. Занкова [101] та ін., це допомагає покращенню запам'ятовування та відтворення матеріалу розумово відсталими учнями.

В.Г. Петрова експериментально довела, що для розвитку аналізу та порівняння розумово відсталих учнів необхідно пропонувати їм відповідати на запитання щодо властивостей предметів після виконання відповідних практичних дій, з допомогою яких ці властивості виявляються [197]. Ю.А. Самарін зазначає, що мислення не може бути відірване від системи формуючих знань [225, С.8]. Саме формуюча система знань і вмінь та на її основі система відношень до явищ дійсності дозволяє виділити суттєве і відкинути несуттєве у даних обставинах. Лише на основі виділеної суттєвої ознаки можливий аналіз і синтез, порівняння і класифікація, абстрагування і узагальнення. Не самі по собі операції мислення визначають хід розумового процесу, а їх цілеспрямованість, яка залежить від тієї чи іншої системи роздумів, у свою чергу опирається на ту чи іншу систему знань.

Результати власних досліджень і наукових пошуків інших авторів призводять І.Г. Єременка до думки про те, що корекційна робота має спрямовуватись насамперед на загальну активізацію процесів мислення дитини, на посилення регулюючої функції мовлення, зміцнення його ролі самоконтролю [89]. Вчений зауважує, що у свідомості дитини весь час відбувається операція порівняння за подібністю та протилежністю [89]. Усвідомлення нового досягається лише через вже відоме. Для того, щоб цей процес відбувався інтенсивно та швидко, треба навчити учнів практично порівнювати. Причому таких вправ повинно бути проведено дуже багато. Також важливо, щоб учні практично оволоділи і прийомом абстрагування істотного від неістотного, а також узагальнення на основі виділення однієї й тієї ж ознаки з ряду споріднених предметів чи явищ. На перший погляд, це система абстрактних логічних вправ. А насправді це – практичне розв'язання звичайних завдань. Н.М. Стадненко відзначає, що розумово відсталим учням доцільно давати запитання, які допомагають їм зрозуміти щось нове, розв'язати нехай найпростіше пізнавальне або практичне завдання [252, С.7].

Г.М. Дульнев зазначає, що для корекційної роботи у допоміжній школі необхідним є вивчення можливостей розумово відсталих дітей з урахуванням знаходження оптимальних умов їх навчання та виховання [129]. На основі узагальнення ряду праць (Л.В. Занкова, І.М. Соловйова, В.І. Лубовського, Б.І. Пінського

та ін.) і власних досліджень Г.М. Дульнев робить висновок про те, що корекційний вплив процесу навчання та виховання на розвиток розумово відсталих учнів є найефективнішим тоді, коли він зорієнтований на формування у них вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинно-наслідкового обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності. Під впливом корекційно-виховного навчання розвиток розумово відсталих дітей проходить наче зверху вниз: від виправлення недоліків найбільш пізніх і складних утворень у психіці дитини, її логічного мислення і від нього до виправлення недоліків інших форм психічної діяльності [129, С.79]. Основною умовою у навчаючому експерименті Г.М. Дульнева було підведення учнів через систему простих практичних завдань до розуміння сутності тих чи інших причинних залежностей [129]. Вчений відзначає, що шляхом виконання з учнями невеликої серії проблемних завдань вдалося сформувати у більшості з них систему взаємопов'язаних нескладних теоретичних знань про біологічні закономірності та практичних умінь по вирощуванню городніх рослин. О.А. Ковальова відмічає, що при самостійному розв'язанні проблемної ситуації розумово відсталі учні відчувають труднощі та без спеціального навчання в певній мірі не оволодівають розумовими операціями [119, С.37]. Тому загальна корекційна робота з усіма учнями полягає у виправленні дефектів мислення, у підвищенні інтелектуального рівня розумово відсталих учнів, що дозволить їм набувати нові знання та навички на більш високому рівні. Корекційну роботу, зазначає автор, з учнями молодших класів необхідно спрямовувати на розвиток і використання їх практичного наочно-дійового мислення [119, С.38]. У відповідності з цим корекційна робота на цьому етапі навчання буде полягати у розвитку в учнів здатності правильно та чітко сприймати об'єкти й явища, що спостерігаються, і використовувати свої сприймання в якості основи процесів мислення. Вона також підкреслює, що система навчальних занять з учнями молодших класів повинна будуватись на поєднанні наочного образу, слова та практичних дій [119]. Результати експериментального навчання О.А. Ковальової показали, що розумово відсталі учні у своїй практичній діяльності здатні використовувати теоретичні знання

[118]. Процес засвоєння знань пов'язаний зі складною розумовою діяльністю учнів і проходить на основі словесно-логічного та наочно-дійового мислення.

А.І. Капустін дослідив, що за певних умов причинно-наслідкові зв'язки, які прослідковуються у програмовому матеріалі з історії, є принципово доступними розумінню та засвоєнню розумово відсталим учням старших класів [114]. Перша і основна з таких умов – забезпечення розумової активності та самостійності мислення учнів при роботі над причинно-наслідковими зв'язками на всіх етапах уроку. Вчений зауважує, що процес мислення передбачає взаємодію двох основних компонентів – знань і дій [113, С.84]. При навчанні через мовлення учням передається не тільки змістова сторона „висновків“ людського пізнання (поняття, судження, погляди, теорії і т.д.), але і дієва сторона „висновків“ досягнення людства – способи дій, у тому числі дій розумових, які склалися та перевірилися досвідом. При цьому дії передаються не самі по собі, а в зв'язку з певним предметним змістом.

Л.В. Румянцева визначила, що важливими умовами активізації мислення є постановка перед розумово відсталими учнями певного пізнавального завдання, та форма, в якій це завдання виникає перед ними, і в якій мірі вони підготовлені до його розв'язання [219, С.119]. Для того, щоб постановка перед учнями пізнавального завдання набула спонукаючої сили, необхідно організувати урок так, щоб у важливості завдання учні впевнилися на власному досвіді. Вагомого значення у цьому набувають питання-завдання, які вчитель ставить перед учнями, а також його жвава й яскрава розповідь. У її дослідженнях зазначається, що на уроці має здійснюватись поступове ускладнення пізнавального завдання, яке сприяє активізації розумової діяльності учнів: розвитку вмінь спостерігати, проводити досліди, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати [219]. С.Ш. Айтметова вважає ефективними у корекції мислення розумово відсталих учнів питання, в яких стикаються протиріччя між старими уявленнями, які склалися у життєвому досвіді та новими знаннями; питання, які вимагають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтованого, продуманого вибору однієї чи декількох можливостей та цілий ряд інших питань, які до-

помагають усвідомити навчальний матеріал [2]. М.М.Перова відмічає, що важливою умовою розвитку логічного мислення розумово відсталих учнів є вироблення у них вміння відволікатися від несуттєвих ознак предметів та явищ, побачити за різними словесними виразами сутність і, навпаки, вміння надати конкретний зміст даному явищу, яке вивчається [193, С.64].

Теоретичні позиції радянської дефектології, спостереження за педагогічною практикою, окремі експериментальні дослідження дозволяють В.М. Синьову визначити головні педагогічні умови для розвитку логічно правильного доказового мислення [238]. В.М. Синьов відстоює думку про те, що розумово відсталі учні треба спеціально вчити обґрунтовувати, доводити, заперечувати [238]. Для цього є важливим дотримання наступної умови – озброєння учнів зразками побудови доведень (учитель показує класу, як слід роздумувати при доведенні того чи іншого судження, висновку). При роботі над прикладами побудови доведень корисно використовувати спеціальні картки з виписаними на них судженнями. Основною умовою, на його думку, є систематична постановка перед класом завдань, які вимагають доведень, обґрунтувань. Такі завдання вводяться шляхом питань типу: „Як це можна довести?“, „Чому ти так думаєш?“, „Доведи, що ти (він) правий (чи неправий)“ та ін. [227; 238, С.27]. Але, як відмічає вчений, учням допоміжної школи дуже важко самостійно розкрити причинно-наслідкові відношення, тому постановка того чи іншого питання ще не визначає результативності розумового процесу і не буде сприяти глибокому засвоєнню знань та розумовому розвитку, так як являється відображенням короткого шляху в навчанні [230, С.38]. Важливо організувати спільну роботу вчителя й учнів із розв’язання відповідного логічного завдання, причому головний напрямок такої роботи – підвищення самостійності мислення учнів. Основну роль у цьому відіграє вчитель: він роз’яснює та підводить учнів до поглибленого розуміння порівняно важких причинно-наслідкових зв’язків, виправляє та доповнює їх відповіді, направляє розумову діяльність учнів на розв’язання поставленого інтелектуального завдання. В.М. Синьов, Л.С. Стожок пропонують створювати такі проблемні ситуації, в яких учні зустрічали б протиріччя між наявним запасом знань і умовою завдання, для розв’язання якого

потрібно на основі знань зробити певні висновки, встановити нові зв'язки; спонукати учнів до продумування своїх відповідей з погляду їхньої правильності та повноти, вчити їх помічати, усвідомлювати і вчасно виправляти власні помилки [230, С.34]. Якщо учень знаходить вихід із такої ситуації без підказки вчителя, то він робить певний крок на шляху свого розвитку. Ефективними видами таких проблемних завдань є ті, які побудовані на необхідності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між певними явищами. Результати дослідження В.М. Синьова засвідчили наявність потенційних можливостей розвитку логічного причинного мислення у розумово відсталих учнів уже у молодших класах. Це підтверджують факти позитивного впливу на результативність рішень наданої дітям спеціальної корекційно-педагогічної допомоги. Науковець доводить, що основна трудність для розумово відсталих дітей у процесі індуктивного умовисновку пов'язана з невмінням самостійно побудувати узагальнююче судження-посилання як необхідний „крок“ на шляху до правильного висновку. Корекційна допомога, яка враховує цю особливість мислення учнів допоміжної школи, дозволила багатьох із них навіть у молодших класах підвести до адекватного висновку по індукції. Це свідчить про те, що у розумово відсталих учнів уже в молодшому шкільному віці у зоні найближчого розвитку є здатність до узагальнення причинних закономірностей, яка при відповідних педагогічних умовах може і повинна бути переведена на рівень актуального розвитку учня [231, С.14]. Вченим встановлено, що для засвоєння причинної закономірності необхідна самостійна (не виключаючи елементів корекційно-педагогічної допомоги) діяльність мислення учнів по її виведенню [232]. Однак цієї умови недостатньо для розвитку логічного мислення розумово відсталих учнів: їх необхідно спеціально вчити користуванню засвоєною узагальненою закономірністю для пізнання особливостей одиничного на основі побудови дедуктивних умовисновків [231]. В.М. Синьов виявив, що вже у першокласників допоміжної школи наявний деякий запас знань про елементарні причинно-наслідкові зв'язки між життєвими явищами, на який можна опертися у навчально-виховному процесі для розвитку логічного мислення розумово відсталих дітей [231]. Науковець доводить, що у процесі комплексної корекційної робо-

ти важливо коригувати та розвивати у розумово відсталих учнів мислення не тільки і не стільки за для самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме ставлення їх до дійсності у всіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, свідомість трудової діяльності та поведінки у різних соціальних ситуаціях [232].

О.П. Хохліна зосереджує увагу на тому, що формування теоретичних узагальнень є важливим завданням, що має розв'язуватися у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу для розумово відсталих дітей, тому, необхідно не лише враховувати особливості їхнього розвитку, а й корегувати їхні недоліки [277]. Якщо для учнів найскладнішим є теоретичні узагальнення, то передусім потрібно розвивати відповідні вміння. Важливо знайти такі шляхи навчання, щоб формування емпіричних узагальнень стало складовою становлення теоретичних узагальнень, а не набувало самостійного головного значення. Загалом, необхідність формування емпіричних узагальнень пов'язана з їх важливістю для становлення розвинутих форм мислення, до яких вони належать, надаючи їм чіткості та визначеності. Організуючи процес навчання, який враховує одночасно формування фонду знань і адекватних прийомів діяльності з приведення цих знань у чітку систему понять, можна досягти перетворення та формування нових функціональних систем. Перебудова неправильно сформованих функціональних мозкових систем відкриває можливість переходу мислення від примітивно-емпіричного, яке здійснюється шляхом проб (із закріпленням стереотипних помилкових знань), до мислення понятійного. Таким чином, підсумовує вчена, розвиток узагальненості розумової діяльності передбачає створення умов для поступового взаємопов'язаного здійснення та засвоєння учнями емпіричних і теоретичних узагальнень [277].

В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна пропонують такі умови корекції мислення: актуалізація досвіду та уявлень самих дітей щодо теми, яка вивчається; пріоритетність проблемних ситуацій на уроці, коли учні не одержують готових знань, які залишається лише запам'ятати, а здійснюють під керівництвом вчителя активний пошук, коли педагог, удаючись до різних форм допомоги, поступово

наближає дітей до правильної відповіді; створення умов для вияву творчості; стимуляція школярів до подолання перешкод, розумової діяльності через оцінку індивідуальних досягнень [237].

Недоліки логічного мислення розумово відсталих учнів у значній мірі коригуються при умові застосування спеціальних педагогічних засобів (В.Л. Василевська, Н.М. Стадненко, В.М. Синьов та ін.). Аналіз сучасної корекційної психопедагогіки дозволяє зробити висновок, що основним засобом розвитку мислення учня є процес систематичного навчання (О.М. Граборов [58], Г.М. Дульнев [129], Л.В. Занков [100], І.Г. Єременко [91] та ін.).

Проаналізуємо, як застосовуються спеціально-педагогічні засоби для корекції мислення.

Л.С. Виготський наголошує, що недорозвиток вищих форм мислення є первинним і найбільш частим ускладненням, що виникає як вторинний синдром при розумовій відсталості, але ускладненням, яке виникає не обов'язково [46; 47; 49]. На його думку, розумово відсталі учні можуть навчитися узагальнювати, але цей процес (научіння) проходить повільніше, ніж у нормальних дітей [46]. Для того, щоб навчити розумово відсталих учнів умінню узагальнювати, необхідно використовувати особливі засоби навчання. Ця гіпотеза дуже важлива для педагогічної практики. Л.С. Виготський на основі багаточисельних експериментів і аналізу різних видів аномального розвитку чітко показав, що складні форми пам'яті, сприймання, абстрактного мислення формуються у процесі розвитку дитини і що в їх основі лежать не стільки природні задатки, скільки прийоми та засоби організації діяльності дитини [46; 49].

Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська вважають, що порівняння являє собою вид розумової діяльності, у ході якої виокремлюються окремі ознаки та встановлюється схожість і відмінність між предметами та явищами [19; 20]. На цій основі робляться узагальнення та виникають поняття. Тому порівняння є обов'язковою передумовою всякої абстракції та будь-якого узагальнення. О.М.Граборов зазначає, що важливою умовою для формування таких ознак мислення, як порівняння, узагальнення, висновки тощо є чіткість уявлень [60]. Вче-

ний зауважує, що в основі процесу праці дітей мають бути аналітико-синтетичні процеси мислення і творчої уяви [60]. У працях В.Г. Петрової [196; 199], Н.М.Стадненко [249], Ж.І. Шиф [266] та ін. також підкреслюється велика роль порівняння як розумової дії й одного із засобів утворення нових та уточнення раніше сформованих у розумово відсталих учнів уявлень.

В експериментальній методиці навчання, яка застосовувалась у дослідженні О.А. Ковальової, провідна роль була відведена системі роботи з навчально-практичними завданнями з вирощування рослин [119]. Вона підкреслює, що систематичне використання навчально-практичних завдань дозволяло формувати в учнів певні комплекси агробіологічних знань, які в свою чергу піднімали на більш високий рівень трудове навчання, ставало основою появи в учнів інтересу до навчання, розвитку активності їхнього мислення [118]. О.А. Ковальова встановила, що до виконання навчальних завдань на основі словесно-логічного мислення необхідно підводити учнів поступово (спочатку розвивають мислення з опорою на наочність, потім – без неї) [119].

Дослідження проведені А.І. Капустіним показують, що у розумово відсталих учнів при відповідних педагогічних умовах можна сформувати вміння порівнювати об'єкти, які вивчаються повно та цілеспрямовано [114]. Для цього треба широко включати у навчальний процес різні завдання на порівняння, спеціально роз'яснювати учням, як треба порівнювати, вправляти їх у правильному виконанні цієї операції. Постійно стимулювати розумову діяльність учнів у напрямку відшукування як відмінного, так і подібного в об'єктах і явищах, що вивчаються.

Є.А. Білевич зазначає, що для досягнення учнями у своїй діяльності позитивних результатів, учителю необхідно систематично втручатися у процес цієї діяльності: надавати учням певну допомогу, підказувати ту чи іншу дію, своєчасно корегувати допущені помилки [17]. Автор вважає, що таке корекційне втручання у процес діяльності розумово відсталих учнів виявляється більш дієвим, якщо педагог не просто дає готову рекомендацію, а спонукає їх до самостійних роздумів, які спрямовуються на усвідомлення необхідності виконання потрібної дії. Як показують спостереження В.М. Синьова, подібні та відмінні поняття краще засвою-

ються і закріплюються, якщо їх вивчення проводиться на основі порівняння, співставлення та протиставлення [229].

Досліджуючи особливості взаємовідношень видів розумової діяльності в учнів молодших класів допоміжної школи Ю.Т. Матасов обґрунтовує, що практична дія створює передумови виникнення наочно-образного мислення, а як наслідок і різних рівнів понятійного мислення як більш високого етапу в напрямку аналізу проблемної ситуації [153].

Аналізуючи діяльність американської школи В.К. Вілюнас відзначає, що американські вчені П.У.Бернс і Дж.Брукс виділяють інтелектуальні процеси, які повинні бути покладені в основу навчання й які будуть потрібні людині у будь-якій проблемній ситуації: абстрагування, аналіз, класифікація, упорядкування, порівняння, узагальнення, висновок, синтез, теоретичні міркування [37]. По кожному рівню таксономії Б.Блума в умовах корекційного навчання доцільно скласти визначені види діяльності, що вибирає сам учитель, виходячи з специфіки навчального матеріалу. Наприклад, на рівні аналізу можна припустити такі види діяльності: розрізняти, ідентифікувати, класифікувати, робити висновки, порівнювати, протиставляти. На рівні синтезу – писати, розповідати, створювати, творити, проєктувати, розвивати, організовувати, формулювати.

Б. Брьозе, М. Матвєєва вважають важливим засобом корекції недоліків мислення при розумовій відсталості – розвиток порівняння, оскільки ця операція, з одного боку, ґрунтується на аналізі, а з іншого – лежить в основі абстрагування та узагальнення [26; 155, С.31]. Дітей потрібно вчити користуватись критеріями аналізу і порівняння, виділяти та називати властивості об'єктів, розрізняти наочні та функціональні, головні та другорядні ознаки, визначати спільне у різному та відмінне у подібному. Процес порівняння полегшується введенням третього об'єкта, який за певним критерієм є подібним на один предмет і відрізняється від другого. М.П. Матвєєва вважає, що для корекції мислення добираються такі форми та засоби педагогічного впливу, щоб забезпечити належний рівень пізнавальної активності на уроці [154]. Темпи засвоєння знань і рівень їхньої складності повинні відповідати зоні найближчого розвитку дитини. Новий навчальний матеріал пода-

ється з опорою на досвід учнів. При цьому слід пам'ятати, що цей досвід може бути обмеженим і спотвореним. У помилковості своїх уявлень діти повинні переконатись на практиці. Нова розумова дія у процесі свого формування обов'язково повинна проходити через етапи практичного виконання у різних умовах з проговорюванням кожної операції та обґрунтуванням її доцільності, виконання з опорою на наочність, здійснення у вербальній формі та подумки. Це забезпечує усвідомленість, узагальненість, неформальність знань, а також удосконалення мислення, сприяння розвитку його довільності.

На думку С.П. Миронової, єдиний педагогічний процес у допоміжній школі вимагає включення у навчання специфічних корекційних прийомів [160, С.41]. Розглянемо, як використовуються вони для корекції мислення розумово відсталих учнів.

К.П. Ягодовський рекомендує педагогам широко та систематично використовувати прийом створення протиріччя між реальністю та висловленим учнем положенням, підкреслюючи його роль у активізації мислення [286]. Як зазначає вчений (і це підтверджується спостереженнями Г.М. Дульнєва на уроках географії у допоміжній школі), багато вчителів, помітивши помилку учня, самі її виправляють, і учню залишається тільки запам'ятати правильну відповідь. Інші педагоги йдуть трохи вперед, не лише виправляючи відповідь, але і пояснюючи, чому вона неправильна. Але учень і у першому, і у другому випадку залишається пасивним. І значно кращих результатів, на думку К.П. Ягодовського, досягне вчитель, коли він поставить учня у таку ситуацію, яка сама дозволить йому зрозуміти хибність висловленої ним думки [286].

О.М. Граборов пропонує корегувати мислення розумово відсталих дітей на основі наочності за такими етапами: 1) організація наочних суджень; 2) вправи в аналізі та синтезі наочних об'єктів; 3) вправи в індуктивних та дедуктивних процесах мислення; 4) включення зорових образів у розумові процеси (інтелектуалізація образу); 5) використання схеми, як засобу організації думки [58].

Л.В. Румянцева зазначає, що використання дослідницьких прийомів у навчанні розумово відсталих учнів організовує та спрямовує їхню думку [219, С.118].

Вони частіше використовують для доведення своїх думок результати досліджень і спостережень, роблять узагальнення.

В.М. Синьов пропонує для забезпечення учням можливості логічно обґрунтувати правомірність тих чи інших дій або суджень особливу увагу звертати на усвідомлення ними загальних та окремих вимог (правил, критеріїв, орієнтирів), які пред'являються до виконання даного завдання [238]. З цією метою слід використовувати прийоми самостійного виведення учнями правила шляхом розв'язання нескладних логічних завдань; зведення окремих правил у систему вимог до завдання з узагальненням та диференціацією головних і варіативних моментів; практична перевірка рекомендацій. Вчений стверджує, що успішність розвитку абстрактно-логічного мислення розумово відсталих учнів залежить від варіативності застосування дидактичних прийомів навчання: індуктивного (від конкретного до загального) та дедуктивного (від загального до конкретного) [230]. Використання одного з них призводить до формування вербальних стереотипів, які не мають конкретного змісту, чи навпаки до знань, що обмежуються лише конкретними відомостями [230]. У своїх дослідженнях В.М.Синьов, Л.С. Стожок виділяють дві групи педагогічних прийомів, які використовуються для підведення учнів до розкриття причинно-наслідкових зв'язків:

- 1) прийоми виправлення та доповнення помилкових і неправильних відповідей учнів;
- 2) прийоми безпосереднього підведення учнів до кінцевої правильної відповіді [230, С.38].

В.М. Синьов пропонує різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких активізує мислення дітей, яке функціонує у єдності з іншими пізнавальними процесами, включає учнів у діяльність, яка вимагає: 1) аналізу навчального матеріалу з метою виділення головного, встановлення логічного складу інформації; 2) порівняння вивчених предметів і явищ за подібністю та відмінністю; 3) виділення суттєвих ознак у об'єктах, що вивчаються; їх абстрагування від варіативних та диференціації суттєвого від несуттєвого; 4) узагальнення суттєвих ознак і виведення правил, понять і законів шляхом побудови індуктивних умови-

сновків; 5) конкретизації узагальнень для пізнання проявів загального у одиничному шляхом побудови дедуктивних умовисновків; 6) співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наслідково-символічних форм відображення пізнавальних об'єктів; 7) виявлення причинно-наслідкових зв'язків у інформації, яка вивчається, у тому числі встановлення „цінної причинності“, а також усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальних залежностей; 8) доведення та заперечення; 9) вибіркового абстрагування, відтворення та застосування фрагментів вивченої інформації у залежності від заданої точки зору; 10) складання плану навчального тексту і його відтворення; 11) монологічного відтворення сукупності знань у їх логічній системі; 12) критичної оцінки сприймаючої інформації; 13) переносу знань, їх практичного застосування в умовах, які все більше і більше відрізняються від тих, у яких вони спочатку вивчались [231, С.20]. Розв'язання усіх цих завдань вимагає максимальної активізації розумової діяльності учнів на кожному уроці. На уроці слід включати учнів у такі види діяльності, які змушували б їх глибше осмислювати матеріал, що вивчається, робити самостійні висновки, узагальнення, допомагали б застосовувати одержані знання на практиці – спочатку в аналогічній ситуації, а потім у змінених умовах [231].

Результати ряду експериментально-педагогічних досліджень, виконаних В.С. Ликим, В.О. Липою, В.М. Синьовим – на географічному, М.П. Казак – на граматичному, І.Н. Логіною – на матеріалах трудового навчання в молодших класах допоміжної школи, показують, що в умовах навчання, спрямованих головним чином на активізацію, формування логічного мислення учнів із використанням спеціальних прийомів корекції недоліків засвоєння навчальної інформації розумово відсталими дітьми, можливо помітне удосконалення різних якостей знань. Зокрема, В.М. Синьов доводить, що суттєво значущим для корекції цілеспрямованості та планомірності діяльності розумово відсталих учнів уже у молодших класах є формування у них умінь причинно обґрунтовувати власну діяльність саме з точки зору осмислення й озвучення її процесуальних характеристик, у тому числі у словесних звітах про її виконання [232].

А.К. Аксьонова вказує, що активізації розумової діяльності учнів і підвищенню рівня свідомості ними матеріалу, який вивчається, сприяють такі прийоми, як порівняння і співставлення, пояснення і доведення, аналіз і синтез, класифікація й аналогія [4].

Отже, досвід допоміжної школи показує, що спеціальними шляхами, засобами і прийомами навчання та корекції можна значно просунути розумово відсталих учнів у загальному розвитку і, зокрема, сформувані у них елементарні способи логічного мислення. Бо, як запевняють дослідження дефектологів (В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, Л.С. Виготського, М.Ф. Гнєзділова, О.М. Граборова, Г.М. Дульнева, С.Л. Мірського, В.Г. Петрової, В.М. Синьова, Л.С. Стожок, та ін), саме розвиток логічного мислення – головний напрямок навчання розумово відсталих учнів.

Новітні технології, зокрема система Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова спрямовані на розвиток мислення. Проаналізуємо корекційні можливості цієї системи з реалізації подолання вад мислення.

1.2. Корекційні можливості системи навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова

У державному стандарті корекційної освіти дітей з особливими потребами визначено, що провідною ідеєю, яка повинна лягти в основу її реформування є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функції, які здатні взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь і навичок у дитини [71]. Розвиток цієї ідеї набуває все більшого відображення у наукових дослідженнях останніх років (В.І. Бондар, В.О. Липа, В.М.Синьов, О.П. Хохліна та ін).

Проблема раціонально-чуттєвого особистісного збагачення школярів, а, особливо, дітей з порушеннями психофізичного розвитку, постійно залишається актуальною, оскільки завжди існує можливість удосконалення навчально-пізнавального процесу.

Л.В. Занков зазначає, що навчання та виховання розумово відсталих дітей у допоміжній школі часто дає незадовільні результати [100, С.14]. Проблема полягає у тому, що колишні вихованці допоміжної школи не вміють застосовувати або застосовують дуже погано в житті ті знання й навички, якими вони оволоділи у школі. Ці знання та навички досить часто не використовуються у практичній діяльності. Причина цього явища полягає у тому, що допоміжна школа не достатньо працює над подоланням або послабленням дефектів, які властиві розумово відсталим дітям. Розумово відсталі учні є схильними до механічного заучування, що часто цілком задовольняє традиційне навчання, а між тим дуже важливо подолати цю тенденцію і перевести дітей на інший шлях свідомого оволодіння навичками і знаннями. Л.В. Занков відмічає: те, що розумово відсталі діти схильні розглядати предмет завжди в одному аспекті, який пов'язаний із певною ситуацією, вкрай ускладнює застосування набутих знань і навичок [100, С.15]. Адже у житті вони далеко не завжди зустрічаються з тими умовами, за яких засвоїли певні знання й навички у допоміжній школі. Скоріше за все вони з ними не зустрінуться, а зіткнуться з іншими варіантами, з іншими інструментами, знаряддями, об'єктами. Якщо протягом навчання у допоміжній школі не працювати ґрунтовно над подоланням цих особливостей розумово відсталих учнів, то застосування у подальшій практичній діяльності по закінченню допоміжної школи навичок і знань у ній набутих, буде для дітей вкрай складним. Тим самим допоміжна школа значною мірою не буде виконувати тих життєвих завдань, які перед нею поставлені. Тому допоміжна школа має потребу в такій системі, яка в більшій мірі змогла б забезпечити подолання чи максимальне послаблення недоліків їх розвитку. Це, власне кажучи, призводить до необхідності удосконалення структури допоміжної школи та змісту навчання, розширення обсягу знань [100].

Л.С. Виготський наголошує на тому, що необхідно досягти такого протікання навчально-виховного процесу, коли б навчання йшло попереду розвитку [46].

Н.О. Менчинська пише: „Лише за умови розвиваючої функції навчання можливо одночасно реалізувати завдання, які стоять перед нашою школою, – підви-

щити теоретичний рівень засвоєння знань і водночас подолати перевантаження учнів навчальними заняттями“ [157, С.21].

Д.Б. Ельконін вважає, що підвищення теоретичного рівня змісту викладання призводить до структурних змін у змісті навчального матеріалу [84]. Це у свою чергу викликає зміни у структурі та рівні пізнавальної діяльності учнів. Змінюється співвідношення конкретного й узагальненого матеріалу, підвищується роль теоретичних узагальнень, фактичний матеріал розглядається під кутом зору теоретичних положень. Разом з тим, посилюється роль дедукції, коли учні йдуть від розгляду загальних положень до вивчення конкретних питань. Підвищується роль логічного мислення, виникає необхідність від аналізу конкретного змісту підніматися до широких узагальнень, посилюються елементи пошуку, підвищується роль самостійності учнів. Основним принципом РН є не засвоєння готових способів розв'язування завдань, запропонованих учителем у вигляді правил та алгоритмів, а складання таких завдань, де б ці способи конструювали самі діти, досліджуючи умову й шукаючи розв'язок.

В.В. Давидов прослідковує, що початкове навчання може бути розвиваючим лише тоді, коли його пряма ціль – формувати суб'єктів учіння, тобто дітей, які бажають і вміють вчитися [68]. Цю ідею підтримує і В.О. Липа, який вважає, що навчальна діяльність тільки тоді є сприятливою для дітей, коли вони виступають її суб'єктами [145]. Основу „власне“ навчальної діяльності складають суб'єкт-суб'єктні відношення. Предметом навчальної діяльності, згідно з Д.Б. Ельконіним, є самі учні, їхні зміни. Навчальна діяльність „повертає дітей на себе“, викликає у них зміни, які „є набуттям дітьми нових здібностей, тобто нових способів дії з науковими поняттями“. Основний зміст розвитку учнів передбачає перетворення їх у суб'єктів, зацікавлених у самозміні та здатних до неї. Діти володіють такою можливістю, але вона може реалізуватися лише за певних умов організації навчання. Однак при цьому, зауважують М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, необхідно забезпечувати можливість для здійснення корекційної роботи та розвитку учнів згідно їхніх можливостей [163].

На думку О.А. Стребельової, розв'язання проблеми розумового розвитку дітей значною мірою залежить від розробки нового змісту навчання, який повинен відповідати двом вимогам: носити розвиваючий характер і відповідати віковим особливостям пізнавальної діяльності дітей [254, С.94]. В.І. Бондар наголошує, що навчання має будуватися на ідеях його розвиваючої функції [24]. Розвиток дітей, їх мислення залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які дібрано навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність та творчість учнів у діяльності навчання. А.В. Фурман зазначає, що мета, завдання, зміст, форми, методи і результати навчання – це ті системи, від яких безпосередньо залежать завершеність і зрілість психосоціального розвитку дітей [272, С.7]. Проте часто основні компоненти навчання, як взаємодоповнюючі, так і взаємовиключаючи сукупний розвивальний ефект, не забезпечують розвитку учнів. У роботах Г.М. Дульнева показано, що конкретні методичні шляхи використання процесу навчання з метою корекції вад розвитку розумово відсталих учнів можуть бути різними [78; 129]. Вони залежать від об'єктивного змісту навчального матеріалу, від більшої чи меншої можливості виконання практичних робіт у навчальному процесі і способів поєднання практичних і словесних засобів навчання. Конкретні методичні шляхи корекційно-розвиваючої роботи обираються з урахуванням особливостей інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учнів на тому чи іншому етапі навчання. Практика навчання постійно вимагає пошуку нових підходів до реалізації творчого інтелектуального потенціалу дітей.

Теорія РН ґрунтується на працях Л.С. Виготського. У цьому напрямку здійснено вагомі психологічні та дидактичні дослідження, в яких обґрунтовано різні шляхи реалізації ідей РН учнів молодших класів. Створені авторські системи РН Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, В.О. Сухомлинського. Система Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова характеризує тип навчання, спрямований на розвиток теоретичного мислення у молодшому шкільному віці. Згідно з цією моделлю, основним завданням навчання є формування спеціально організованої навчальної діяльності учнів. Зокрема, в основі такої діяльності лежить змістове узагальнення, тобто в учнів формується здатність мислити за принципом: „від загального до

конкретного“. У даній системі освоєння понять здійснюється не шляхом його словесного визначення, що у традиційному навчанні є вихідним моментом його засвоєння, а шляхом предметно-перетворювальних дій учнів. Методом навчання у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова є розв’язання навчальних завдань за допомогою навчально-продуктивних дій. Дітям пропонуються навчальні завдання, у процесі розв’язання яких вони шукають загальний спосіб підходу до чисельних часткових. Розв’язуючи такі завдання, учні формують такі розумові дії, як синтез, планування, рефлексія. В.В. Рєпкін зазначає, що постановка навчального завдання, його спільне з учнями розв’язання, організація оцінювання знайденого способу дії – це три складові того методу, що є адекватним цілям і завданням навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова [214, С.3]. У результаті вже у молодшому шкільному віці учні засвоюють знання на рівні наукових понять, опановують нові засоби навчальної діяльності (у вигляді знакових моделей). При цьому змінюється характер навчальної активності учнів: вони включаються у дослідницьку діяльність, працюють у режимі діалогу.

Перетворення дітей у суб’єктів, пише В.В. Рєпкін, – перетворення учнів у тих, хто навчається і забезпечення умов для такого перетворення є основною метою у системі РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, яка принципово відрізняється від мети традиційної школи – підготувати дітей до виконання тих чи інших функцій у суспільному житті [214, С.4].

В.О. Липа підкреслює, що прагнення кількісно збільшити обсяг знань, які формуються на уроках, відсуває на задній план реалізацію якісної, корекційно – розвиваючої сторони змісту навчання у допоміжній школі [145, С.83]. Учні перевантажені фактами, але, якщо виникає необхідність пояснення, обґрунтування, доведення чи узагальнення цих фактів, вони стикаються зі значними труднощами. Все це – наслідок традиційного навчання, в якому переважають репродуктивні методи, суттєво обезцінюючі вплив навчання на процес розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів.

У традиційному навчанні навчальні предмети розподіляються навчальними планами [21]. Кожен предмет побудований за змістовими лініями, які є наскрізь-

ними для всіх рівнів загальної середньої освіти [222]. У системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова свої вимоги до побудови навчальних предметів. Вони мають розгортатися у вигляді „дерева“ понять: спочатку опановують найбільш загальні поняття, покладені в основу даної галузі чи сфери дійсності, що становить предмет. Цим забезпечується усвідомленість навчання [81]. Вступ у навчальний предмет у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова починається з відкриття дітьми найбільш загальних властивостей цього предмета [281].

М. Вайнтрауб зазначає, що метою РН є формування логічного мислення учнів, розвиток в них пам'яті, просторового уявлення, фантазії, знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язання будь-яких проблем [30, С.33].

Г.Д. Кирилова вказує на те, що розвиток розумової діяльності учнів є однією з важливих цілей навчання і водночас слугує збільшенню обсягу, розширенню пізнавальних можливостей навчального процесу [115, С.89].

Не дивлячись на наявність у дефектології чисельних вказівок на значення корекційної спрямованості навчання як однієї з його важливих складових, допоміжна школа на перше місце ставить гносеологічні завдання, що виражаються у прагненні забезпечити великий обсяг знань, вивчення яких не завжди є виправданим з позицій соціалізації її випускників.

І все це лише тому, як обґрунтовують Н.О. Воскресенська, Л.І. Тимченко, що у традиційній системі учні з перших днів перебування в школі стають об'єктами, а не суб'єктами навчання [44]. За системою ж Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова передбачається участь дітей у навчальному процесі не як об'єктів, а як свідомих суб'єктів процесу навчання.

В.В. Давидов відмічає, що у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова проблемі формування суб'єкта навчальної діяльності, яка і опосередковує зв'язки між навчанням і психічним розвитком учнів, приділяється особлива увага [68, С.390–391]. Навчальне пізнання керується загальними закономірностями наукового пізнання, але у традиційній системі воно здійснюється у дещо своєрідній формі. В.І.Бондар зазначає, що оскільки перед учнями не ставиться завдання відкривати нові наукові істини, то процес навчального пізнання відомих науці істин відбува-

ється у прискореному темпі за рахунок довіри вчителю і змісту підручників [21, С.66]. Вчений підкреслює, що у процесі учіння відбуваються узагальнення, аналізуються зв'язки між об'єктами, які вивчаються і засвоюються раніше здобуті наукою знання у готовому вигляді або ж доведені вчителем [21, С.66].

О.Я. Савченко вказує на те, що цілеспрямоване формування пізнавальної самостійності молодших школярів, тобто їх уміння і прагнення до самостійного пізнання у процесі засвоєння нових знань і відрізняє РН від традиційного [223]. Н.О. Воскресенська, Л.І. Тимченко відмічають, що у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова всі знання не закладаються у дитячі голови ззовні, у готовому вигляді, а засвоюються у процесі власної діяльності учнів [44]. Із процесом засвоєння знань безпосередньо пов'язаний розвиток інтелектуальних здібностей і насамперед – мислення, що так важливо для реалізації корекційної мети допоміжної школи.

У своїх дослідженнях В.Г. Петрова [199], В.В. Давидов [67] доводять, що традиційне навчання культивує в учнів молодших класів основи наочно-образного або конкретного мислення (емпіричного), а система РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова не виходить за межі емпіричного мислення та свідомості, хоча один із її принципів зорієнтований на засвоєння саме теоретичних знань. У своїй роботі В.Г. Петрова зазначає, що традиційна система навчання не створює у роботі з дітьми необхідних зон найближчого розвитку, а тренує і закріплює ті психічні функції, які у своїй основі виникли і почали розвиватися ще у дошкільному віці [199]. А навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова здатне створити необхідні зони найближчого розвитку, які б перетворилися з часом у визначені новоутворення.

В.В. Давидов зауважує, що можливості стимулювання розумового розвитку містяться насамперед у змісті навчального матеріалу [68, С.383]. Вчений зазначає, що основою системи Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова є зміст РН, який обумовлює методи організації навчання. В.В. Давидов дослідив, що змістом РН є теоретичні знання, методом – організація спільної навчальної діяльності молодших школярів,

а продуктом розвитку – головні психічні новоутворення, які притаманні молодшому шкільному віку [68, С.384].

Л.С. Мар'яненко відмічає: традиційне навчання полягає у тому, що вчитель передає дітям заплановану „суму знань“, а учні мають сприймати повідомлення [152, с.39]. Вчитель показує, як розв'язати завдання або виконати вправу, а учні відтворюють продемонстровані їм способи діяння. Цей метод навчання, який називається пояснювально-ілюстративним, є традиційним і застосовується стільки віків, скільки існує школа. Пояснювально-ілюстративний метод розрахований на розумову пасивність учнів. Другий метод навчання, що дістав назву проблемного, є протилежним за змістом традиційному. Суть проблемного методу відповідає принципам РН. Зміст його полягає в тому, що учні не отримують знань у готовому вигляді, а залучаються до процесу активного пошуку, своєрідного відкриття нових для нього явищ та закономірностей. У такому випадку вони стають певною мірою творцями і своїх знань, і свого розумового розвитку. Проблемний метод – головний у РН.

І.П. Старагіна, О.В. Чеснокова наголошують, що зміст навчання, який пропонується програмою РН, може бути виявлений і засвоєний лише за допомогою діяльності, розподіленої між учителем і учнем [253, С.51]. Він не може бути заданий учням для засвоєння у вигляді готового зразка, оскільки перебуває у „зоні найближчого розвитку“ дитини, а не актуального. Ця обставина передбачає співробітництво між учителем і учнем, а також між самими учнями під час конструювання того чи іншого способу дії.

Л.І. Аршавіна наполягає, що навчання слід орієнтувати на ті особливості розумового розвитку, які ще тільки формуються; ні в якому разі не пристосовувати зміст завдань до можливостей дітей, а пропонувати вправи, що потребують від них вищих форм розумової діяльності [7, С.59].

Ж.І. Шиф [283, С.32] зазначає, що знання у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова набуваються і розвиваються під керівництвом і за допомогою вчителя, і що знання тут подаються у певній системі. М. Вайнтрауб підкреслює, що у традиційному ж навчанні учасники навчальної ситуації поділяються на того, хто

вчить, і того, хто вчиться; виробляється уявлення про навчання як про процес спільної діяльності та співдії, причому головним механізмом цього процесу є опосередкування власне пізнавальних актів взаємодії самих учасників [30].

Г.Д. Кирилова вважає основним напрямком навчальної діяльності: шлях аналізу конкретних ситуацій, поступово їх змінюючи, що призводить до все нових узагальнень; шлях породження нових думок, а він повинен стати основним при побудові навчання [115, С.83]. При традиційній побудові уроку застосовується методика, при якій учні не включаються у процес узагальнення при формуванні знань і способів діяльності або включаються лише на окремих етапах роботи. У результаті не досягається взаємозв'язок між етапами засвоєння у діяльності учнів. Попередні етапи не породжують нові потреби і не забезпечують включення учнів у активну роботу на наступних етапах. Тому просування у процесі засвоєння знань здійснюється значною мірою за рахунок зусиль зі сторони вчителя. Через те, що учні не включаються у процес узагальнення при формуванні знань і вмінь, не розвивається повною мірою здатність аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати при виявленні зв'язків і залежностей, характерних для певного навчального предмету, не виникає широкої бази для застосування. Центральною ланкою у роботі стає навчіння, при якому переважає пояснення вчителя, самотійній роботі передують велика кількість однотипних вправ, потребується постійне повторення, велика робота по заучуванню, застосування знань здійснюється лише на заключних етапах роботи. Переважає пряме поопераційне керівництво з боку вчителя [115, С.90]. У системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова застосування знань на різних рівнях передбачає організацію системи самотійних робіт на всіх етапах вивчення нового навчального матеріалу і, водночас, при вивченні нового навчального змісту. В цій системі велике місце відводиться творчій пошуковій діяльності учнів, скорочуються однотипні вправи. Практична робота стає джерелом нових знань і водночас навчання проводиться на рівні постановки і розв'язання теоретичних проблем.

Т.А. Яновська відмічає, що система РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова припускає, що дітям у дошкільному віці доступні певні теоретичні поняття, які вони

сприймають і засвоюють раніше, ніж навчаються діяти з їх частковими емпіричними проявами [288]. Підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу у початковій школі стимулює ріст розумових здібностей дитини. Розвивальний характер навчання у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова пов'язаний насамперед із тим, що його зміст побудований на основі теоретичних знань. Особливого значення у цій системі набуває дія узагальнення. Сутність її полягає у відокремленні суттєвих ознак в об'єктах і об'єднанні об'єктів за цими ознаками, підведенні їх під загальне поняття.

Система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова допомагає привчати розумово відсталих дітей до більш широкого варіювання шляхів і способів розв'язання поставлених перед ними завдань, розвиваючи таким чином у них здатність до максимального використання всіх наявних засобів і до напруження вольових зусиль. У цьому аспекті корисно якомога ширше використовувати у роботі з розумово відсталими учнями принцип варіативності прийомів. У результаті використання різних прийомів розв'язання завдань розумово відсталі учні усвідомлюють, що дуже часто для розв'язання поставленого перед ними завдання немає необхідності йти якимось одним шляхом, що тут часто бувають можливими й інші, іноді більш легкі способи. А поряд із цим у них виробляється навичка шукати варіанти шляхів і засобів розв'язання даного завдання.

І.П. Джемудла відмічає, що традиційна система навчання спрямовує вчителів і учнів до нагромадження знань і понять, а, отже, до запам'ятовування матеріалу [74, С.7]. Робота ж у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова дає можливість, виконуючи цікаві для дітей завдання, розглядати проблему з різних сторін, спонукати їх мислити, здобувати спосіб розв'язання проблеми самостійно, показує варіативність підходу до її розв'язання, вчить доводити правильність своєї думки. Учні одержують спосіб дії і користуються ним, поки не зіткнуться з новою проблемою, яку непомітно підставляє учитель. І тоді виявляється, що старий спосіб розв'язання уже не спрацьовує, і необхідно шукати новий. Педагогічна практика (Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Н.М. Стадненко) свідчить, що чим більше учні включаються у навчальний процес, тим більший ефект дає навчання. Коли вчи-

тель буде роботу так, що розумово відсталі учні не просто сприймають новий матеріал, а засвоюючи його, здійснюють певні розумові дії, самостійно шукають відповіді на запитання, аналізують факти, то їх пізнавальні можливості реалізуються більш успішно і психічний розвиток здійснюється продуктивніше.

Система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова пропонує давати запитання, які допоможуть і розумово відсталим учням зрозуміти щось нове, розв'язати нехай найпростіше пізнавальне або практичне завдання. Практика доводить доцільним використовувати ці завдання в допоміжній школі.

Н.М. Стадненко зазначає, що відповідальним етапом розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів у процесі навчання є вивчення нового матеріалу [251]. Розумово відсталі учні краще розуміють та засвоюють той матеріал, який сприймають не як пасивні слухачі, а активно працюючи з ним. Великого розриву між рівнем розвитку розумово відсталих дітей і тим, який потрібний для засвоєння нового матеріалу, не повинно бути, інакше нове завдання буде для них недоступним. Доступність визначається рівнем розвитку учнів, якого вони ще не досягли, але можуть досягти працюючи під керівництвом учителя, тобто, зоною найближчого розвитку, за словами Л.С. Виготського. Досліджуючи цю проблему Н.М. Стадненко приходить до висновку, що розвиток розумово відсталих дітей може ефективно здійснюватись лише тоді, коли вони дістають навантаження, яке відповідає їхнім можливостям [250; 251]. Визнаним шляхом розвитку в учнів молодших класів пізнавальної активності та самостійності є вміння бачити і розвивати нові пізнавальні й проблемні завдання. Це здійснюється за допомогою використання проблемних методів навчання: евристичної бесіди, самостійного ознайомлення учнів з новим матеріалом, у процесі частково – пошукового, дослідницького методів, шляхом аналогії.

Стрижнем системи Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова є досягнення максимального результату в загальному розвитку учнів. Тому основний шлях спрямований на формування знань, умінь і навичок не більшою кількістю вправ чи завдань, а самостійним здобуттям нових знань всім класом.

Система РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова допомагає ввести розумово відсталих учнів у створювану на уроці ситуацію, викликати у них потребу спілкування. В умовах навчання за системою РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, коли всім пропонується широкий вибір для прояву їх духовних сил, кожен з учнів проходить свій великий шлях розвитку. Навчання за цією новою системою допомагає учням самостійно й усвідомлено знаходити способи розв'язання пізнавальних і практичних завдань. Засвоївши поняття, учні починають діяти свідомо. РН дає змогу дітям засвоїти поняття для того, щоб виконати практичне завдання, діючи відповідним чином і розуміючи, чому потрібно діяти саме так. Це означає, що навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова дає можливість організувати та забезпечити з самого початку участь розумово відсталих дітей у навчальному процесі не як об'єктів, а як свідомих суб'єктів.

Система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова надає можливості: забезпечення власної активності учнів та співробітництва, здійснення роботи в команді; стимулювання їх пізнавальної активності; забезпечення мотивації діяльності (те, що я роблю, є корисним); співвіднесення об'єкта навчання з власним досвідом; розв'язання проблем, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; розуміння та усвідомлення інформації; підтримка пізнавального інтересу; активізації творчих здібностей учнів [183].

При роботі з класом система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова виконує ще й такі функції: об'єднує зусилля класного колективу; дозволяє ефективніше організувати диференційоване навчання, включити у роботу і тих, хто не був достатньо активний при проведенні усної роботи; допомагає тим, хто не в змозі самостійно орієнтуватися у змісті навчального матеріалу [183].

В організації диференційованого навчання принципово важливим є проходження кожним розумово відсталим учнем (і вікової норми, і високого та уповільненого розвитку) шляху від діяльності за наслідуванням через конструктивну до творчої з орієнтацією на зону найближчого розвитку. Система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова дозволяє і розв'язати це найскладніше завдання різними способами допомоги та стимуляції мовленнєвої і пізнавальної діяльності:

1) включенням розумово відсталих дітей у різні види емоційно-образної діяльності, яка поєднується зі словесною творчістю учнів;

2) розробкою системи завдань за мірою допомоги; алгоритмів, пам'яток; поєднанням емоційно-образного (конкретного) та словесно-графічного, опорно-узагальнюючого унаочнення;

3) раціональними співвідношенням колективної, парної, групової та індивідуальної діяльності. На перших кроках навчання віддається перевага колективній діяльності, парній груповій. У подальшому навчанні на перший план виступає індивідуальна самостійна діяльність. Організуються всі ці форми з позицій педагогіки співробітництва.

Тепер, ніби у вигляді висновку, зведемо разом основні позиції різних методик традиційного і РН (див. додаток (дод.) А).

Система РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова відмічається вірою у кожную дитину, в її сили. При цьому враховується, що розвиток йде нерівномірно – то сповільнено, то хвилеподібно – і вдосконалюється у кожній дитині у залежності від її індивідуальних особливостей, від особливостей вищої нервової системи, її досвіду.

Тому й ми поставили перед собою завдання виявити, яке прискорення і яка перебудова процесу розвитку мислення розумово відсталих дітей відбувається завдяки радикальній зміні змісту й методики навчання. І саме у реалізації ідей РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова ми вбачаємо великі корекційні можливості у формуванні розвиненої особистості розумово відсталого школяра, невичерпне джерело для творчих пошуків і наполегливої праці вчителів, вихователів, методистів допоміжної школи.

Проаналізуємо яким чином розв'язуються завдання щодо корекції мислення розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови на сучасному етапі.

1.3. Питання корекції мислення розумово відсталих учнів на уроках української мови у сучасній теорії та практиці навчання

1.3.1. Теоретичні основи корекції мислення розумово відсталих учнів на уроках української мови у теорії. У теорії олігофренопедагогіки незаперечно визначено, що особливістю навчально-виховного процесу є його корекційна спрямованість (В.І. Бондар [23], І.Г. Єременко [90], С.П. Миронова [161] та ін.). Зокрема, І.Г. Єременко вказує, що специфікою навчально-виховного процесу в допоміжній школі є здійснення корекційно-виховної роботи [89]. Вчений зазначає: „Здебільшого методи навчання у допоміжній школі застосовуються в комплексі. Особливе корекційне значення має поєднання словесних засобів із наочністю і практичними діями учнів. Завдяки цьому краще усвідомлюється зміст теоретичних знань і суть виконуваних практичних дій“ [92, С.9]. Вибір методів навчання обумовлюється рядом факторів: завданнями школи на сучасному етапі розвитку; навчальним предметом; змістом матеріалу, який вивчається; віком і рівнем розвитку учнів, а також рівнем готовності їх до оволодіння навчальним матеріалом. На вибір методів навчання впливає корекційна спрямованість навчання у допоміжній школі, підготовка учнів до оволодіння певною професією, а також розв’язання завдань спеціальної адаптації. На думку В.І. Бондаря, навчання має будуватися на ідеях його розвиваючої функції [24, С.63]. Розвиток дітей, їх пам’яті, мислення, волі та інших психічних процесів залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які дібрано навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність та творчість учнів у діяльності навчання. С.П. Миронова підкреслює, що при реалізації корекційних завдань особливої значущості набувають відповідно підібрані та корекційно спрямовані методи навчання учнів [160, 46]. Для навчання розумово відсталих учнів використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормальним інтелектом, проте особливості психофізичного розвитку учнів допоміжної школи обумовлюють інакші способи застосування цих методів.

М.М. Нудельман підкреслює, що вчитель не завжди чітко аналізує, які психічні процеси лежать в основі відповіді учнів на його питання [177, С.83]. Не зав-

жди вчитель ясно уявляє собі, які психічні процеси активізуються ним при постановці питання, яку розумову роботу повинен проробити учень, щоб відповісти на нього. Одна справа дати відповіді на питання, які вимагають „готовності пам’яті“, тобто репродуктивні. Інша справа – вміти відповісти на питання, які вимагають встановлення ознак подібності та відмінності між предметами і явищами реальної дійсності, встановлення причинно-наслідкових зв’язків. Очевидно, що труднощі їх є не однорідними.

Б.І. Пінський зауважує, що у молодших класах учні не оволодівають необхідними прийомами самостійного засвоєння знань [201, С.62]. Матеріал, передбачений навчальною програмою, вони запам’ятовують механічно. У працях вченого прослідковується думка, що вчитель допоміжної школи стає на неправильний шлях „утовкмачування“ тих чи інших знань учням. Навчання розумово відсталих учнів зводиться до багаточисельних повторень при виконанні ними навчальних завдань [201]. У результаті такого навчання учні засвоюють знання формально і виявляються не в змозі застосувати їх на практиці у потрібний момент. М.Ф. Гнезділов відмічає, що у тому випадку, коли нормальній дитині не вдається розв’язати запропоноване їй завдання первинно прийнятим способом, вона шукає інших, найбільш ефективних способів розв’язання, розумово відстала дитина діє у цьому випадку зовсім інакше – вона вперто продовжує йти первинно обраним шляхом у розв’язанні завдання, оперувати первинно прийнятими засобами і, звичайно, потерпає невдачу [53, С.12]. Тому, на думку вченого, необхідно привчати розумово відсталих дітей до якомога ширшого варіювання шляхів і способів розв’язання поставлених перед ними завдань, розвиваючи таким чином у них здатність до максимального використання всіх наявних засобів і до напруження вольових зусиль [53]. Б.І. Пінський відмічає, що по мірі переходу в наступні класи від учнів вимагається все більша активність і самостійність. При засвоєнні нових знань їм доводиться опиратися на набуті раніше знання, узагальнювати останні у відповідності з новими навчальними завданнями. Тому дуже важливо спеціальними методами і прийомами, правильною організацією навчальної діяльності підготувати розумово відсталих учнів до більш складних умов навчання у наступних класах. На кож-

ному етапі навчання розумово відсталих учнів потрібно не тільки навчати грамоті, повідомляти їм певні знання, але і розширювати їхні пізнавальні можливості, розвивати потреби та інтереси. У протилежному випадку вони виявляться не підготовленими до засвоєння нових знань, які вимагають більш високого рівня психічного розвитку [201, С.62].

В.І. Бондар розкриває причини розриву між знаннями і практичними вміннями:

1) при плануванні роботи в школах основна увага звертається на повідомлення знань учням і зовсім недостатньо приділяється увага тому, як слід вчити їх користуватися знаннями;

2) у процесі навчання перед учнями рідко постають завдання, які вимагають синтезу знань і вмінь, поетапного виконання дій;

3) у процесі проведення практичних занять у класі, діти недостатньо вправляються у виконанні завдань за попередньою словесною інструкцією [25].

І.Г. Єременко, досліджуючи питання педагогічного процесу в допоміжній школі, обґрунтовує, що під час формування будь-якої структури знань можна і потрібно включати учнів до певної практичної діяльності, щоб забезпечити більш свідоме засвоєння теоретичних відомостей [89]. На його думку, якими б слабкими не були сили у дітей при патології, але їх можна і треба розвивати та зміцнювати [89]. А такий розвиток можливий лише за певної системи вправ і вимог, які поступово ускладнюються. Ступінь складності цих вправ є таким, що створює зусилля, напруженість функцій. Це й є рушієм подальшого розвитку. І.Г. Єременко наголошує, що діти будуть нормально розвиватись тоді, коли вони будуть змушені постійно долати труднощі, перешкоди, розв'язувати певні проблеми [89]. Одним із важливих напрямків корекційної роботи у допоміжній школі вчений називає розвиток у розумово відсталих учнів узагальнень і абстракцій на основі використання словесних засобів [89].

Спеціальні дослідження Н.М. Стадненко свідчать про те, що іноді у допоміжній школі вчителі, повідомляючи учням нові знання, переважно орієнтуються на вади учнів, а не на їхні можливості, у зв'язку з цим пояснення матеріалу відмі-

чається елементарністю [251, С.6–7]. Під час пояснення нового матеріалу педагога мало активізують розумову діяльність учнів, максимальну долю активності беруть на себе, подаючи інформацію так, що дітям залишається тільки запам'ятати почуте. Другим недоліком проведення уроків є мінімальна активізація мислення учнів під час пояснення. Наприклад, методика, яка використовується на уроці у допоміжній школі, не забезпечує усвідомлення учнями ознак поняття, які є значущими і обов'язковими; вчитель не прищеплює вміння відрізнити їх від інших, які не мають для даного поняття суттєвого значення. Дітям доводиться запам'ятовувати окремі відомості про кожен предмет, які повідомляє вчитель. Через недосконалість процесів пам'яті розумово відсталих учнів та недостатньої розумової активності при запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається у них не формується система знань, а лише уточнюються уявлення про окремі предмети [249; 251]. Внаслідок конкретності мислення учні допоміжної школи сприймають мовлення частіше всього не в переносному, а в прямому розумінні слова. У процесі мовлення розумово відсталі учні, як правило, не замислюються над тим, як висловити свою думку, як побудувати фразу. Н.М. Стадненко зауважує, що розумово відсталі учні погано використовують допомогу, яку надає їм вчитель [252, С.30–36]. Проте не завжди і сама допомога буває доцільною. Трапляються випадки, коли деякі вчителі максимально спрощують процес набування такими учнями знань, замінюють розумові завдання мнемічними. При такому навчанні ефективність корекції мислення є дуже низькою.

У дослідженнях Г.М. Дульнєва зазначається, що дуже часто за їх спостереженнями на уроках географії у багатьох допоміжних школах питання вчителя „зависає у повітрі“ і, не знаючи, як пояснити дітям шлях до знаходження причини явища, педагог йде коротшим, але „педагогічно безплідним“ (Л.С. Виготський) шляхом, пропонуючи учням запам'ятати готову відповідь [129]. Результати нашого дослідження свідчать, що такий шлях повідомлення нових знань має місце і на уроках української мови.

С.Ш. Айтметова виявила, що якщо уважно проаналізувати знання розумово відсталих учнів, які вони одержують на уроці, й які нерідко викладаються досить

поверхнево, то виявляється, що вони оперують завченими словесними формулюваннями [2, С.6]. У реальному ж житті діти не бачать і не розуміють закономірностей, вивчених у школі (дослідження В.М. Синьова). Знання їх є поверхневими, несистематичними, недиференційованими. Вчителі прагнуть детально розібрати кожне оповідання, настирливо керують кожною дією учня, задають питання, які вимагають механічного відтворення вивченого, застосовують багаторазове повторення пройденого без його модифікації. Бачачи у цій опіці умови безперервної роботи, вчитель водночас забуває про шкоду такої практики, яка позбавляє дитину самостійності. Подібна методика призводить до поверхневого і неміцного засвоєння матеріалу, а головне – позбавляє його усвідомленості. Звідси і вкрай мала дієвість знань розумово відсталих учнів, невміння застосувати їх на практиці. С.Ш. Айтметова підкреслює, що у допоміжній школі, особливо на уроках граматики, характерним є те, що неправильне утворення граматичних понять виникає в силу того, що розумово відсталі діти пов'язують їх з формальними ознаками [2, С.7]. Виділення чи узагальнення суттєвої ознаки граматичної категорії особливо затримується, якщо вчитель фіксує увагу учнів на чітко виражених, але випадкових, несуттєвих ознаках. Наприклад, учитель за своєю непередбачуваністю дає учням поняття про підмет на прикладах, у яких підмет стоїть у реченні на першому місці. У результаті цього розумово відсталі учні у будь-якому наступному зразку в якості підмета будуть виділяти слово, яке займає в реченні перше місце [2].

Як констатує В.Г. Петрова, більшість орфографічних правил, які вивчаються у допоміжній школі, формулюють лише основний принцип написання, не конкретизуючи тих операцій, виконання яких призводить до правильного написання орфограми [198]. В умовах такої організації засвоєння знань учні, позбавлені можливості усвідомити скорочення, не можуть зрозуміти саме правило. У методичних дослідженнях А.К. Аксьонової визначена поетапність щодо формування орфографічних умінь і навичок у розумово відсталих дітей: 1) підготовка учнів до засвоєння правила; 2) засвоєння правила; 3) формування вмінь пояснити правопис слів, користуючись правилом; 4) знаходження у тексті слова на дане правило; 5) контроль свого письма правилом [3]. Перше ознайомлення з орфографічним пра-

вилом вчена пропонує починати з створення проблемних або ігрових ситуацій, що значною мірою активізує розумову діяльність учнів і викликає інтерес до орфографічного матеріалу [3].

А.Н. Леонт'єв [139], А.Р. Лурія [147], Т.К. Ульянова [264] підкреслюють, що мова і мислення нерозривно пов'язані між собою. Т.К. Ульянова зазначає, що мова володіє важливою здібністю людини до абстрагування й узагальнення, і особливу роль у розвитку цих здібностей відіграє граматики, поняття, визначення, правила, які являють собою результат широких узагальнень великого фактичного мовного матеріалу [264]. Допоміжна школа не завжди виконує завдання вчити дітей вчитись, тобто озброювати учнів навичками самостійної роботи з книгою [264]. Вчена зауважує, що розумово відсталі діти рідко користуються поширеними реченнями, їх фрази є однослівними [264]. Часто спостерігається порушення узгодження слів у реченні; учні знають граматичні правила, а практично ними не володіють. Діяльність учнів на уроках української мови (їх цілеспрямованість, стійкість, свідомість, активність, продуктивність) поліпшується, наголошує Т.К.Ульянова [265], якщо на уроках передбачено виконання ряду розумових операцій: попереднє осмислення навчального матеріалу, визначення послідовності, виконання практичного завдання, здійснення самоконтролю тощо. Т.К.Ульянова також відзначає, що на уроках української мови корекція мислення має здійснюватись у процесі формування уявлень про граматичні поняття, визначення самих граматичних понять, при розв'язуванні граматичних завдань, їх аналізу [264]. Цю думку підтримує у своїй роботі В.О. Гулак [62]. Вчений відмічає, що у практиці допоміжної школи достатньо часто є випадки, коли учні, знаючи правило, не можуть застосувати його при виконанні відповідних орфографічних завдань [62]. Однією з причин явищ такого роду, на думку В.О. Гулака, є те, що у правилах не відображаються всі необхідні операції, а подаються лише загальні способи дій. В умовах традиційного навчання учням, як правило, задається склад загальних, суттєвих ознак (через визначення), але не забезпечується систематичне орієнтування на них у процесі виконання завдань. У результаті узагальнення здійснюється за випадковими, несуттєвими ознаками.

Л.В. Басиста [11, С.12], Г.С. Піонтківська [202] наголошують, що програма спеціальної школи визначає, що в основі методики викладання української мови повинно бути не тренування у галузі теорії, а система практичних вправ, яка забезпечує озброєння учнів умінь застосовувати набуті ними знання у мовленнєвій практиці. Серед активних прийомів вчена відводить належне місце самостійним вправам. При виконанні самостійних вправ корегується мислення розумово відсталих дітей, повторюється та закріплюється вивчений раніше матеріал. Запровадження самостійних вправ на всіх етапах уроку дає можливість поглибити і зміцнити знання учнів, прищепити навички самостійно працювати і повторювати окремі питання граматики, навчити застосовувати знання у спілкуванні з людьми, але позитивні наслідки самостійні вправи можуть дати лише тоді, коли діти будуть підготовлені до їх виконання, коли вчитель прищепить їм навички самостійної розумової праці [11]. Важливою вимогою проведення самостійних робіт є дотримання принципу поступового нарощування труднощів, що здобув обґрунтування у вченні І.П. Павлова [226].

В.О. Липа вважає, що вчителі виділяють більше часу на уроці повідомленню фактів, потім спостерігається велике приділення уваги розвитку в дітей умінь, післярозумінню, а розвитку пізнавальних процесів приділяється дуже мала кількість часу (біля 4%) [142, С.170]. У зв'язку зі специфікою розвитку розумово відсталих дітей цього часу цілком недостатньо для повноцінного психічного і особистісного розвитку. Так, корекційні зусилля дорослих у будь-якому навчально-виховному закладі повинні бути спрямовані на те, щоб створити умови виховання і навчання дітей, які б заповнили прогалини і недоліки у розвитку, які виникли у попередні роки життя дитини [142].

Проаналізуємо як ця методична теорія реалізується на практиці.

1.3.2. Стан сучасної практики навчання розумово відсталих учнів на уроках української мови. Окремої програми корекції у допоміжній школі не існує, вся корекційна робота у процесі навчання проводиться на матеріалі навчальних предметів [161]. Загальні корекційні завдання з огляду на розумову відсталість передбачені навчальними програмами [161]. Т.К. Ульянова підкреслює, що

програми з української мови є основним державним документом, який визначає зміст, обсяг знань і навичок з мови [265].

З метою з'ясування стану виконання програм з української мови нами було проаналізовано календарні навчальні плани учителів. Результати аналізу свідчать, що станом на 2003р. більшість навчальних планів складені у відповідності з програмою допоміжної школи 1992р. і вказівок до програм допоміжних шкіл 1992р. Навчання у спеціальній загальноосвітній школі до 2005р. проходить за програмою допоміжної школи 1992р. Ця програма допомагає молодшим учням одержати знання, але не забезпечує достатній розвиток пізнавальних можливостей. Та головний недолік цієї програми полягає у тому, що вона, декларуючи необхідність розвитку пізнавальних можливостей учнів у процесі вивчення мови, все ж розрахована переважно на репродуктивне навчання й зовсім не готує учнів до самостійного здобування знань: недостатньо розвивається логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати навчальний матеріал визначається часто без належного зв'язку й системи, що утруднює розуміння дітьми логіки побудови самого навчального предмета. Мова постає перед дітьми як набір ізольованих один від одного предметів (уроки мови – уроки читання) і понять (особливо це простежується під час вивчення орфографічних правил). Характер цієї програми обумовлює і основний напрямок практичної роботи з української мови у допоміжній школі, який зводиться до вироблення практичних мовних і орфографічних навичок в учнів, не ставлячи за мету розвиток логічного мислення дітей і тим самим не забезпечуючи основного завдання корекційної роботи школи.

За останні роки значно удосконалилась система навчально-виховної роботи у допоміжній школі. Цьому сприяло введення нових навчальних планів та програм, які складені з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів. У 2004р. було прийнято Державний стандарт початкової загальної спеціальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затверджений Кабінетом Міністрів України від 5 липня 2004р. за № 848 [71]. Складовими Державного стандарту є базовий навчальний план, вимоги до складання типових навчальних планів, державні вимоги до рівня загально-

освітньої підготовки учнів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, напрями корекційної роботи. Було організовано та проведено значну роботу з обґрунтування та підготовки Державних стандартів освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, розробки критеріїв оцінювання їхніх навчальних досягнень, оновлення змісту навчальних програм для допоміжної школи. Такій роботі, як зазначає О.П. Хохліна, передувало теоретико-експериментальне дослідження можливостей удосконалення змісту навчання основних предметів [278].

У зазначеному типі школи основним виступає завдання корекції пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери розумово відсталих учнів і формуванню на цій основі уявлень, предметних умінь із різних галузей знань, які відповідають ценовому рівню освіти. Успішне розв'язання цього завдання висуває питання про розробку нових навчально-методичних підходів до організації навчальної діяльності розумово відсталих учнів та їх втілення у практику роботи допоміжної школи. Пунктом 19 державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, передбачено оптимальний розвиток загальноосвітньої підготовки таких учнів забезпечується реалізацією змісту освітніх галузей у поєднанні з корекційно-розвивальною роботою. У пункті 20 зазначається те, що для здійснення корекції порушень у психічному розвитку учнів з особливими освітніми потребами проводиться відповідна корекційно-розвивальна робота, яка передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Така робота потребує впровадження особистісно-орієнтованих програм навчання, розвитку та корекції, корекційно спрямованого індивідуального та диференційованого навчання.

Восени 2005р. вийшли програми з усіх навчальних предметів для підготовчого, 1-го класу допоміжної школи. У жовтні 2006р. вийшли з друку програми для 2-х–4-х класів допоміжної школи. В.В. Золотоверх зазначає, що практична цінність нових програм полягає у тому, що у колонці „Навчальні досягнення учнів“ визначено основні вимоги до знань і вмінь учнів, які співвідносяться з відповідними розділами (темами) змісту навчального матеріалу [106]. Це дає змогу вчителю визначити, що саме розумово відсталі учні повинні знати та вміти, про що по-

винні мати тільки початкові або загальні уявлення, з чим повинні бути ознайомленні під час вивчення навчального матеріалу. Крім того, вперше у програмі визначено основні напрями, в яких має здійснюватися корекційно-розвивальна робота на основі змісту навчального матеріалу та навчальних досягнень учнів стосовно процесів пізнавальної діяльності (розвиток сприймання, пам'яті, уявлення, мислення, мови і мовлення, уваги), емоційно-вольової та особистісної сфер розумово відсталих дітей. Це сприяє цілеспрямованій організації навчальної роботи, зорієнтованої на неперервний розвиток особистості у позитивному напрямі, на досягнення все нових успіхів у розвитку дитини на все більш високому рівні, на формування нових якісних утворень особистості. За цієї умови психофізичний розвиток дитини набуває динамічного характеру. Ефективність корекційної роботи досягається завдяки тому, що на основі врахування можливостей, які виявляються у процесі навчання, педагог застосовує корекційні засоби для пробудження в учнів потенційних можливостей, тобто тих, які реально ще не виявляються, проте можуть виникнути у подальшому, за певних умов. Але введення цих програм у допоміжних школах, звичайно, не розв'язує автоматично проблему корекції мислення розумово відсталих учнів. Цей процес вимагає спеціальної уваги педагогів. Поряд з позитивними зрушеннями у теорії і практиці олігофренопедагогіки є ряд невирішених проблем, які можуть негативно позначитися на якості знань учнів допоміжної школи, зокрема, головною з них є відсутність підручників, розроблених згідно нових програм.

І.Г. Єременко [90], С.П. Миронова [161], К.А. Шапочка [282] зазначають, що зважаючи на сутність програм як нормативного документа, основоположним критерієм характеристики підручника має бути його відповідність вимогам чинної програми. Підручники з української мови для 2-х–4-х класів допоміжної школи складені у відповідності з програмою 1992р., являючи собою в основному збірники орфографічних вправ, мало містять матеріалу для розвитку логічного мислення. У підручниках з української мови переважають вправи репродуктивного характеру. Мала кількість вправ на порівняння, узагальнення. Вправи не завжди розміщені у порядку наростання складності. Хоча у розділі „Повторення“ вже

вдало підібрані вправи на всі теми, які вивчалися протягом року, подані різновиди вправ, більше творчих вправ, якщо не повністю вправа творчого характеру, то друга її частина містить творчий підхід. Позитивно те, що у підручниках для 3-го, 4-го класу є орфографічний словник, проте вправ з його використання немає. У підручнику для 4-го класу є відмічені каліграфічні завдання. У кінці кожної теми є запитання для повторення, що полегшує роботу вчителя з проведення тематичної атестації.

Під час аналізу практики виявлено незадовільний стан забезпечення допоміжних шкіл спеціальними методичними посібниками, що унеможлиблює роботу на уроці, не дозволяє повноцінно реалізувати зміст використовуваної програми. Це змушує вчителів шукати нові підходи, використовувати інші форми роботи на уроці.

О.В. Липа зазначає, що відсутність чи невизначеність орієнтирів у освіті розумово відсталих дітей не дозволяє розробляти відповідні навчальні плани, програми і підручники, обґрунтовувати комплекс навчальної і позакласної діяльності, як єдиної психолого-педагогічної системи, в яку входить ціла кількість взаємодіючих між собою елементів, спрямованих на корекцію розвитку аномальної дитини [145, С.81]. Основним напрямком у формуванні такої системи повинно бути забезпечення раціонального співвідношення цілей, змісту і методів корекційного навчання у загальному навчально-виховному процесі. Визначення цілей повинно орієнтуватися також на рівень існуючих чи очікуваних педагогічних технологій. Значні труднощі у галузі цілей навчання визначаються тим, підкреслює О.В. Липа, що багато педагогів по різному трактують поняття цілі навчання, ототожнюють їх зі змістом навчання і діяльністю вчителя [145]. Вчитель бачить своє завдання у вивченні певного навчального предмету і тим самим у своїй діяльності виходить не стільки з очікуваної від учнів діяльності, тобто завдань навчання, скільки з логіки побудови навчального предмета. Але корекційне навчання висуває вимоги не тільки до діяльності викладання і виховання, але передусім – до організації корекційно-розвивального процесу, яка може бути досягнута різною діяльністю педагога, різною системою його роботи.

О.П. Хохліна [277] зазначає, що особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, поставленою відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Організація корекційно спрямованого навчання у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмового матеріалу, а й для подолання недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції. О.М. Граборов ще у 50-х рр. зауважував, що питання корекції мислення ні у навчальних планах, ні у практичній роботі вчителя не ставиться; уроки граматики не спрямовані на розвиток логічного мислення учнів, а носять вузько практичний характер [58]. Ця проблема й зараз залишається актуальною.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, ми простежили постановку корекційної мети (навчити аналізувати об'єкт, який вивчається, узагальнювати виявлені закономірності, зробити самостійний висновок і т.п.) та її реалізацію у процесі навчання розумово відсталих дітей. З цією метою було проаналізовано документацію 24-х вчителів наступних спеціальних загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку: Хмельницької № 15, Хотинської № 1, Чернівецьких № 3 і № 4. Перегляд календарних навчальних планів учителів показав, що більшість із них складено у відповідності з програмою допоміжної школи 1992р. і вказівок до програм допоміжних шкіл цього ж року. У більшості конспектах визначається неконкретна, загальна мета „розвивати мислення“ або „корекція мислення“. Таке визначення корекційної мети ми спостерігаємо у поурочних планах вчителів Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 4 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку, вчителів Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 15 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку та ін. Більш конкретніша мета практично відмічається у декількох конспектах. Наприклад, у поурочному плані вчителя 3-Б класу Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 4 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку зазначено „розвивати вмін-

ня на основі мовного матеріалу робити посильні висновки“, у поурочному плані вчителя 3-А класу Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи № 3 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку при вивченні теми „Пом’якшення приголосних у кінці та середині слова з м’яким знаком“ відмічається „Розвивати вміння робити звуко-буквене зіставлення“. Є й плани-конспекти, в яких у меті корекція мислення не передбачається. А отже і не використовуються на уроці засоби з корекції мислення, відповідно й не добираються творчі завдання.

У поурочних планах ми також вивчали, які вправи для розвитку логічного мислення вчителі застосовують на уроках української мови. Для прикладу наведемо вправи, які відмічені були у поурочних планах вчителя 4-Б класу Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 4 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку: 1) робота по називанню предмета, ознаки, дії до предмета; 2) на добір споріднених слів, у зв’язку з вивченням наголошених голосних; 3) на складання поширених речень із непоширених, і навпаки; 4) граматичний розбір за членами речення та частинами мови. У поурочних планах вчителя 3-го класу Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 15 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку: 1) на зіставлення вимови твердих і м’яких приголосних (луки – люки); 2) на складання речень із поданими словами; 3) робота над виділенням головних слів у реченні; 4) складання описів тварин за малюнком. У поурочних планах вчителя 4-го класу Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 1 для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку відмічаються вправи: 1) на порівняння тексту і групи речень; 2) робота з деформованим реченням; 3) на вставляння пропущених слів у реченні; 4) на складання тексту за сюжетними малюнками; 5) на визначення предмета за родом ознак (запашний, свіжий, рум’яний...).

Рідше зустрічаються вправи на проведення звуко-буквеного аналізу слів, що є важливим для корекції фонематичного слуху, аналітико-синтетичної діяльності розумово відсталих учнів; на доповнення речення словом або словосполученням, на знаходження помилки у слові, реченні чи тексті. Нажаль, тільки у деяких поурочних планах з української мови наявні вправи з класифікації, зазначення слів із

протилежним значенням, вправи на побудову словосполучень, речень і т.д.; але всі вони проводилися з метою засвоєння орфографії, збагачення словника та розвитку кола уявлень, а не з метою розвитку логічного мислення, хоч об'єктивно і здійснювали останнє.

Отже, на підставі детального вивчення щоденних поурочних планів, відвідуваних занять, можна констатувати, що багато поставлених цілей, які повною мірою можна реалізувати на матеріалі занять, не знаходять свого рішення. Не завжди педагоги співвідносять мету з отриманими результатами, і тому, цілі діяльності і результат не збігаються.

З метою більш глибокого дослідження постановки корекційної мети та її реалізації на уроках української мови нами також було проведено анкетування вчителів. У анкетуванні брало участь 35 вчителів Хмельницької № 15, Хотинської № 1, Чернівецької № 3 і № 4 загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. Анкету подано у додатку Б.

Аналіз відповідей показав, що 89% опитаних ставлять на уроці завдання розвитку логічного мислення; 11% – намагаються ставити. У ході проведеного анкетування нами з'ясовано, що поставлене завдання розвитку мислення учнів з вадами інтелекту на уроках 27% опитуваних розв'язують дидактичними іграми, загадками; 5% евристичною бесідою; 13% розгорнутими поясненнями; 12% виконанням практичних дій; 8% частково-пошуковою роботою і 7% проблемним викладом матеріалу. Наприклад, на питання „Чи ставите Ви на уроці завдання розвитку логічного мислення і як його розв'язуєте?“ однією з відповідей була така: „*Так. Шляхом розгорнутих пояснень, встановленням зв'язків, наочності та практичних дій учнів*“. 18% вчителів відповіли, що пропонують на уроках мови завдання, які вимагають логічного мислення, але не відзначили які саме. На питання: „Які створюєте умови для подолання розриву між теорією і практикою?“ 17% опитуваних вказали на використання життєвого досвіду дітей; 26% вчителів визначили таку умову: дидактичні ігри, екскурсії, включення дітей у практичну діяльність: відгадування загадок, ребусів; наприклад, відповідь учителя Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат № 1 для дітей з вадами фізичного або розу-

мового розвитку була такою „Багато практичних вправ, повторення, пам'ятки“; 29% вчителів розрив між теорією і практикою долають шляхом виконання репродуктивної діяльності; 28% респондентів відзначили, що це завдання вони вирішують багаторазовим виконанням вправ. Аналіз відповідей показав, що перехід від конкретного до абстрактного 63% опитаних здійснюють використанням наочних і технічних засобів; 22% поєднанням слова, дії та образу. Для прикладу наведемо відповідь на це питання: „Передусім формую наочно видимі зв'язки, поєдную наочність, практичні дії і слово“; 7% створенням проблемних ситуацій; 8% встановленням причинно-наслідкових зв'язків у матеріалі, що вивчається. Результати анкетування свідчать, що при подачі нового матеріалу 49% вчителів надають перевагу пояснювально-ілюстративному методу, 22% репродуктивному, 10% евристичному, 8% частково-пошуковому, 6% дослідницькому, 5% проблемному. Респондентам також пропонувалося відзначити, яким вправам надається перевага при закріпленні вивченого матеріалу учнями: репродуктивним чи творчим. За результатами анкетування 77% вчителів надають перевагу репродуктивним вправам і лише 23% творчим. Аналіз результатів опитування дозволяє зробити висновок, що вчителі неповністю усвідомлюють сутність корекції розумової діяльності. У своїй діяльності педагоги надають перевагу пояснювально-ілюстративним, репродуктивним методам. А тому завдання корекції мислення розумово відсталих учнів молодших класів розв'язується епізодично.

З метою вивчення досягнення на уроці поставленої мети ми відвідали 36 уроків у молодших класах Хмельницької № 15, Хотинської № 1, Чернівецької №3 і № 4 спеціальних загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку у 16-ти вчителів. Відвідування уроків мало також на меті з'ясувати наскільки програмові вимоги, що повинні задовольнятися за рахунок словесно-логічного мислення, реалізуються за традиційною системою навчання. Під час спостережень за учнями ми звертали увагу не лише на те, як вони засвоюють навчальний матеріал, а й на особливості їх логічного мислення. При цьому особливо акцентувалась увага на тому, як вони відтворювали інформацію з елементами логічної обробки матеріалу, визначали головне у ньому, са-

мостійно робили висновки, знаходили нове, досі невідоме, ставили питання, користувались порівнянням і аналогією у пошуковій діяльності, класифікували і групували вивчений матеріал, знаходили і пояснювали причинно-наслідкові зв'язки, доводили правильність певного судження та власної думки, виконували творчі завдання (доповнити, продовжити, запропонувати, замінити і т.п.). Тобто основну увагу було приділено винятково завданням, які вимагають творчої інтелектуальної активності, логіки, понятійності, образності у мовленні, яке набуває нових форм і функцій у молодшому шкільному віці.

Аналіз відвіданих уроків свідчить, що при ознайомленні учнів із новими знаннями використовувався переважно метод розповіді. Поряд із цим методом найбільше поширення одержав метод бесіди. У ході бесіди вчителі ставили перед учнями питання, відповіді на які передбачають використання вже наявних знань. Спираючись на наявні знання, спостереження, минулий досвід, вчителі поступово ведуть учнів до нових знань. У процесі спостереження з'ясувалося, що навчальний матеріал подавався поза використанням проблемних ситуацій. Правила повідомлялися у готовому вигляді без розуміння їх. Було виявлено, що на уроках учні мало залучаються до самостійної роботи або просто практичної діяльності. Більшу частину вони вислуховують пояснення вчителя або відповіді на запитання, що даються іншими учнями. У той час як один із принципів корекції вимагає, щоб на уроці більшу частину навчального часу учні витрачали на практичну роботу і меншу – на слухання пояснень з приводу того, як вона повинна виконуватися [89].

Аналіз стану педагогічної практики дає підставу твердити, що при організації навчання розумово відсталих дітей недостатньо враховуються їх психічні особливості: інертність, пасивність при засвоєнні знань і вмінь, неточність у засвоєнні нового матеріалу, уповільнений темп запам'ятовування та ін.; мало практикуються такі форми навчальної роботи, які б сприяли подоланню або компенсації цих недоліків. Тобто, недостатньо використовуються потенційні можливості навчання розумово відсталих учнів. Аналізуючи вище сказане, ми дійшли висновку про необхідність удосконалення процесу навчання: глибшого використання самостійної практичної роботи учнів; доповнення змісту підручників з української мо-

ви творчими вправами, проблемними завданнями; змінення характеру навчальної діяльності розумово відсталих дітей, яка повинна стати більш творчою, самостійною, позбавленої постійної опіки зі сторони вчителя; а також підходів до викладення мовного матеріалу.

Висновки до I розділу

Аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми корекції мислення розумово відсталих учнів дає підстави для таких висновків.

- Особливо виразні порушення у розумово відсталих дітей спостерігаються у розвитку операцій узагальнення та абстрагування. Однією з головних причин недостатнього розвитку логічного мислення у розумово відсталих учнів є відсутність цілеспрямованої, послідовної і систематичної роботи з формування у них умінь доводити ті чи інші положення і висновки у процесі навчання.

- Постановка пізнавального завдання у процесі спостереження та використання практичної дії з предметом дають можливість розумово відсталим учням перейти від чуттєвого сприймання до процесу мислення, загальною основою якого є аналіз-синтез. Мислення учнів активізується тоді, коли педагог ставить запитання, які потребують певних розумових дій, пошуків, порівняння.

- Для посилення ефективності навчання, зокрема навчання українській мові, для досягнення найвищого рівня знань (тобто якісних знань) потрібно, щоб формування знань передбачало становлення усіх їх якісних характеристик (повнота, правильність, усвідомленість, системність, дієвість). Розв'язання цього завдання потребує використання можливостей усіх складових педагогічного процесу (змісту, методики, організації), в основу побудови яких має закладатися необхідність досягнення зазначеної мети.

- Аналіз уроків показав, що при ознайомленні розумово відсталих учнів із новими знаннями переважно використовується метод розповіді. Навчальний матеріал подається поза використанням проблемних ситуацій. Правила повідомляються у готовому вигляді. Учні мало залучаються до самостійної роботи, до практичної діяльності. У розумово відсталих учнів молодших класів на уроках україн-

ської мови переважає репродуктивне, шаблонне мислення. Воно не характеризується ані високою гнучкістю, ані ініціативністю. Навчальний матеріал відтворюється фрагментарно, не завжди точно. При необхідності пояснення, обґрунтування, доведення, узагальнення матеріалу, який вивчається, розумово відсталі учні стикаються зі значними труднощами. Більшість з них не вміє пояснити, виокремити головне та другорядне. Набуті знання вони застосовують за зразком, рідше в аналогічних умовах.

- Важливе корекційне значення вбачаємо у залученні в навчально-виховний процес допоміжної школи системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Оскільки в основі навчальної діяльності даної системи лежить змістове узагальнення, освоєння понять здійснюється шляхом предметно-перетворювальних дій учнів.

- Вивчення розумової діяльності розумово відсталих учнів заслуговує подальшої уваги і науковців, і практиків, так як ще не до кінця виявлені їхні потенційні можливості та умови найбільш ефективної їх реалізації. І у теоретичному, і у практичному плані важливо в'яснити, як у загальному процесі передачі знань слід забезпечити розвиваюче активне засвоєння та одночасно корекційний вплив.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ І ВМІНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

2.1. Вивчення стану засвоєння програмового матеріалу з української мови

2.1.1. Методика дослідження. Констатувальна частина дослідження складалася з двох частин – спостереження, вивчення письмових робіт і власне констатувального експерименту.

Керуючись вихідними теоретичними положеннями, програмовими вимогами і рівнями навчальних досягнень учнів ми розробили спеціальну програму конкретних практичних завдань, диктантів для визначення стану засвоєння програми з української мови: якісного, рівневого учнями 1-го класу (кл.) [22; 134].

Експериментом було охоплено 76 учнів перших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку: Чернівецької школи-інтернату № 4 (28 учнів), Чернівецької школи № 3 (24 учні), Хмельницької школи № 15 (24 учні). Зараховані у перший клас учні мали діагнози (Ds): F-70.01 (7 учнів), F-70.02 (16 учнів), F-70.03 (3 учнів), F-70.04 (1 учень), F-70.07 (5 учнів), F-70.09 (25 учнів), F-70.17 (3 учнів), F-70.19 (5 учнів), F-70 з порушенням поведінки та емоцій (2 учні), F-71 з розладами емоцій (1 учень), F-71.04, хв. Дауна (3 учнів), F-71.09 (1 учень), F-70 з порушенням поведінки та емоцій (3 учні), F-71 з розладами емоцій (1 учень),

Одним із основних показників ефективності навчання є знання. Формування знань у дитини розглядається як необхідна умова її розумового розвитку (Д. Богоявленський [20], Є. Кабанова-Меллер [110], І. Лернер [141] та ін.). Г.Блеч відзначає, що найвищим рівнем засвоєння знань є якісні знання. На її думку відповідно, якість навчання вимірюється, передусім, якістю знань [18]. Якість знань виявляється в окремих властивостях, або якісних характеристиках (показниках) знань. До них належать повнота, правильність, усвідомленість, міцність, точність, сис-

темність, узагальненість, конкретність, дієвість та ін. (Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Менчинська, О. Савченко, М. Скаткін, В. Синьов та ін.).

В.М. Синьовим виявлено, що такі якості знань, як усвідомленість, систематизованість, узагальненість, повнота є найбільше порушеними у розумово відсталих учнів. Оскільки ці якості знань покладені в основу визначення рівнів навчальних досягнень учнів допоміжної школи, тому й нами вивчались наступні характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу у повному обсязі);

- правильність (відповідність відтворюваного матеріалу тому змістові, який закладений у навчальну програму: від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);

- усвідомленість способу виконання завдання (розуміння матеріалу та виділення у ньому головного та другорядного і вербалізація у вигляді переказу чи пояснення);

- застосування знань: адекватність; самостійність виконання (контроль, допомога: *практична* – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; *вербальна* – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; *загальна* – стимулювання, підтримка, схвалення, активізації уваги);

- цілеспрямованість, поетапність виконання.

Відповідно до поданих вище характеристик (якостей) знань і способу діяльності: завдання виконується за зразком та інструкцією; завдання виконується лише за інструкцією; завдання виконується учнем самостійно, дитина переносить способи виконання на аналогічні завдання; переносить знання у нову ситуацію, нами було визначено рівень засвоєння розумово відсталими учнями знань і вмінь програмового матеріалу з української мови. В.В. Тарасун зазначає, що виділяючи засвоєння як об'єкт оцінювання слід мати на увазі перш за все результат засвоєння, що характеризується у педагогічному плані як різні ступені проявів самостійності учня [257]. З цією метою було розроблено спеціальну модель (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

**Модель рівнів засвоєння знань, умінь для розробки комплексу навчальних переві-
рочних завдань**

Рівень	Тип розумової діяльності	Характер діяльності
I (Високий)	Творчий (продуктивний)	Учень володіє вивченим навчальним матеріалом. Знання міцні, системні. Вміє застосовувати їх для виконання самостійних завдань. Самостійно перетворює способи виконання навчальних завдань і переносить їх на виконання інших видів діяльності у змінених навчальних ситуаціях.
II (Достатній)	Репродуктивно-продуктивний (реконструктивний)	Учень має достатні знання в межах навчальної програми. Відтворює засвоєний навчальний матеріал і переносить способи виконання на аналогічні завдання.
III (Середній)	Репродуктивний	Учень правильно відтворює навчальний матеріал. Застосовує знання в знайомих ситуаціях, у різних видах практичних робіт за зразком. Потребує стимулювання з боку вчителя.
IV (Низький)	Пасивно-репродуктивний	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу. Рівень самостійності низький (учень потребує постійної допомоги вчителя). Прості завдання виконує з допомогою вчителя.

При розробці моделі рівнів засвоєння знань і вмінь учнів молодших класів допоміжної школи враховано рівні навчальних досягнень I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий) та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних, зокрема допоміжних шкіл [22].

Для одержання відомостей про повноту, міцність, правильність, усвідомленість, системність засвоєних знань і вміння застосовувати їх у різних видах письмових робіт, ми спеціально розробили серію перевірочних завдань. Виконання завдань потребує розуміння, актуалізації і відтворення знань за тими темами, що вже вивчались учнями. Перевірочні завдання передбачають виконання дій учнями за інструкціями, що вимагає здійснення таких видів аналітико-синтетичної діяльності як порівняння, узагальнення, класифікація, виключення, встановлення причинно-наслідкових закономірностей.

У всіх класах давались однакові інструкції щодо виконання завдань. Завдання для контрольних зрізів мали однаковий рівень складності. Для виявлення характеру засвоєння знань з української мови пред'являлись три види завдань. Особливість цієї роботи полягала у тому, що, відібравши для перевірки навчальну тему, ми готували три перевірочних завдання, виконання яких передбачало необхідність підключення учнем одного з чотирьох видів розумової діяльності: творчого, реконструктивного, репродуктивного чи пасивно-репродуктивного.

Творча діяльність характеризується здатністю учнів самостійно перетворювати способи виконання навчальних завдань і переносити їх на інші види діяльності. Виконання завдань I рівня зводиться по суті до пошуків виконання як типових завдань (шляхом перетворення і знаходження в них додаткових умов), так і розв'язання проблемних ситуацій. Отже, зміст таких завдань потребує застосування елементів творчої діяльності і супроводжується одержанням суб'єктивно нової для учня інформації.

Реконструктивна діяльність потребує завдань з елементами самостійного застосування знань у аналогічній ситуації або перенесення способу їх виконання завдань на засвоєні правила.

Основою репродуктивної діяльності є завчені знання (правила, визначення, схеми) та уміння, сформовані у результаті виконання стереотипних завдань, що багаторазово повторюються у навчальному процесі. Ця діяльність передбачає відтворення навчальної інформації та застосування знань у практичних видах робіт за зразком. Пасивно-репродуктивна діяльність характеризується фрагментарним відтворенням навчального матеріалу учнями при постійній допомозі вчителя. Виконання учнями завдань такого характеру розглядається нами як результат навчання, чітко визначений навчальними програмами. Згідно з цим різні типи розумової діяльності, що переважають при виконанні учнями навчальних завдань, розглядаються нами, як підстава для віднесення відповіді учня до того чи іншого рівня (I-IV).

Учні виконували серії спеціально розроблених завдань за певними темами програми. Для дослідження рівня засвоєння знань і вмінь з української мови ро-

зумово відсталих учнів 1-х класів було визначено такі основні програмові теми (всього 11): поділ слова на склади; наголос; звуко-буквений аналіз слів; голосні та приголосні звуки; складання речень за малюнком; складання речень з поданим словом; доповнення речення потрібним словом; списування речень з друкованого тексту; велика буква на початку речення; велика буква в іменах людей, кличках тварин; розрізнення слів один-багато. У процесі констатувального експерименту кожен учень мав виконати 7 завдань.

Отже, відповідно до розробленої моделі рівнів засвоєння розумово відсталими учнями знань і вмінь (див. табл. 2.1) для початкової школи нами дібрані три серії перевірочних завдань. Їх сутність полягає у тому, що для перевірки відбиралися лише ті знання і вміння, які підлягали засвоєнню учнями, згідно програми. Тобто, на перший погляд, здавалося, що один і той самий обсяг навчального матеріалу з української мови перевіряється нами повторно. Та особливість цієї методики полягає у тому, що одне й те саме перевірочне завдання цього разу подане трьома його видами у залежності від того, який тип розумової діяльності (творчий, реконструктивний, репродуктивний, пасивно-репродуктивний) розумово відсталого учня передбачався для його виконання. Слід зазначити, що перевірочні завдання пропонувалися учням в експериментальних умовах у певній послідовності (від творчих до завдань репродуктивного рівня). Залежно від того, який з трьох варіантів завдання був доступний учню визначався тип розумової діяльності розумово відсталого школяра і рівень (I, II, III, IV) засвоєння ним навчального матеріалу. Пояснимо викладене на прикладі завдань з теми „Розрізнення слів один-багато“ (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні засвоєння навчального матеріалу з теми „Розрізнення слів один-багато“

Рівень засвоєння	Зміст граматичних завдань (дидактичний матеріал та наочність)	Інструкція до завдань	Зразок відповіді	
Творчий	Картка з написаними словами: хата, парк, діти, лимон, вітри, зошити, човен, карасі	Згрупуй слова	один хата парк лимон човен	багато діти вітри зошити карасі

Реконструктивний	Картка з написаними словами: маки, олівець, весна, дерева, мова, буряки.	Запиши слова у дві колонки за зразком один багато учень ручки	один учень олівець весна мова	багато ручки маки дерева буряки
Репродуктивний	Картка з віддрукованими словами: один багато клен клени сом голуб парта	Утвори слова за зразком	один клен сом голуб парта	багато клени соми голуби парти

Інші зразки завдань з тем „Букви, що позначають голосні та приголосні звуки“, „Поняття про речення“, „Склад. Поділ слова на склади“, „Написання великої букви у кличках тварин“ подано у дод. В.

Зазначимо, що у деяких творчих завданнях потрібно було визначити ознаку групування слів. Інструкція до виконання творчого завдання передбачала самостійну актуалізацію знань, необхідних для його виконання. Наприклад, завдання 1 на групування окремих слів за кількістю у них складів формулювалося так:

Прочитай слова: *човен, хмара, мак, ранок, дуб, слон*. Слова можна розділити на дві групи. Випиши кожен групу слів у окремий стовпчик.

У тому випадку, якщо дитина не могла виконати творче завдання, їй пропонувалося реконструктивне завдання. Для виконання якого давалася вказівка на граматичні ознаки, на основі яких повинно вирішуватися дане завдання. Наприклад, завдання 2 на групування окремих слів за кількістю у них складів формулювалося так:

Прочитай слова: *човен, хмара, мак, ранок, дуб, слон*. Запиши їх у два стовпчики: у перший – односкладові, у другий – двоскладові.

Якщо учень не міг виконати і це завдання, тоді йому пропонувалося завдання репродуктивного характеру. Наприклад, завдання 3 формулювалося так:

Поділи слова на склади: *човен, хмара, мак, ранок, дуб, слон*.

Були дані завдання також для групування букв за ознакою „голосні-приголосні“; слів за ознакою „один-багато“; слів, у яких буква Я позначає два звуки [й'а] або один звук [а]. Крім того пропонувалися завдання на складання ре-

чень за малюнком, на знаходження спільного звука у словах, на упорядкування деформованого речення, на виправлення помилок.

Кожне завдання оцінювалося балами: самостійно і правильно виконане творче завдання – 3 бали, реконструктивне – 2 бали, репродуктивне – 1 бал, репродуктивне з допомогою вчителя – 0,5 балів. Максимальна оцінка за виконання творчих завдань становила 21 бал, репродуктивно-продуктивних – 14 балів, репродуктивних – 7 балів. Одержані дані представимо у наступному параграфі.

2.1.2. Результати дослідження. Розглянемо результати, одержані після застосування рівневої методики визначення стану знань і вмінь з граматики та правопису в кінці 1-го класу. Розподіл учнів у цих групах здійснювався на підставі наслідків виконання порівневих завдань у %. Відсоткові дані кількості учнів, які виконали завдання певного рівня, вираховувались шляхом побудови математичної пропорції по кожній групі завдань окремо. Результати виконання завдань представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати виконання завдань контрольного зрізу

№ завдання / п і його характер	Кількість учнів (у %)
1 (творче)	0
2 (реконструктивне)	15
3 (репродуктивне виконання)	48
3 (пасивно-репродуктивне виконання)	37
4 (творче)	6,5
5 (реконструктивне)	14,5
6 (репродуктивне виконання)	51
6 (пасивно-репродуктивне виконання)	28
7 (творче)	10,5
8 (реконструктивне)	21
9 (репродуктивне виконання)	60,5
9 (пасивно-репродуктивне виконання)	8
10 (творче)	0

11 (реконструктивне)	18
12 (репродуктивне виконання)	49
12 (пасивно-репродуктивне виконання)	33
13 (творче)	0
14 (реконструктивне)	12
15 (репродуктивне виконання)	46
15 (пасивно-репродуктивне виконання)	42
16 (творче)	0
17 (реконструктивне)	14
18 (репродуктивне виконання)	41
18 (пасивно-репродуктивне виконання)	45
19 (творче)	10,5
20 (реконструктивне)	17
21 (репродуктивне виконання)	60,5
21 (пасивно-репродуктивне виконання)	12

Як показали результати, жоден з учнів не могли визначити ознаку групування у 1, 10, 13 і 16 творчих завданнях. Опишемо їх.

Завдання 1. Розділи слова на групи: *човен, хмара, мак, ранок, дуб, слон*. (Дитина мала самостійно додуматись, що ці слова потрібно розділити на односкладові і двоскладові. Допускався і такий варіант, що дитина розділить слова на групи за кількістю голосних у слові).

Завдання 10. Згрупуй слова: *хата, парк, діти, лимон, вітри, зошити, човен, карасі*. (Ці слова групуються за ознакою: один-багато, але ми допускали, що дитина може згрупувати подані слова за ознакою: живі предмети-неживі предмети.)

Завдання 13. Знайди спільний звук у всіх словах кожного рядка. Якими буквами він позначається?

Цибуля, ягоди, чайник, ясен.

Синє, шиє, цемент, цегла.

Краї, Ірина, конвалії, їзда. (Дитина мала визначити спільний звук у першій групі слів [а], він позначається буквами А, Я; спільний звук у другій групі слів [є],

він позначається буквами Е, Є; спільний звук у третій групі слів [і], він позначається буквами І, Ї.)

Завдання 16. Згрупувати слова: *язик, якір, пісня, пояс, вишня, яйце, листя*. (Дитина мала самостійно визначити ознаку згрупування цих слів: у першу групу виписати слова, в яких буква Я позначає два звуки [й'а], у другу, в яких буква Я позначає один звук [а] і м'якість попереднього звука.)

Творчими були й завдання 4, 7, 19. Розглянемо, як їх виконували учні.

Завдання 4. Розділи літери на групи: А, Д, О, І, З, У, К, Л, Н, М, Ф, Е, И, Б, Я, Ш, Р, Є. Це завдання правильно виконали 6,5% учнів. Учні Дмитро Р. (Ds F-70.09), Марина І. (Ds F-70.09), Марія Н. (Ds F-70 з порушенням емоцій), Дмитро Т. (Ds F-70.09), Олександр Б. (Ds F-70.09) правильно розподілили ці букви на дві групи: голосні і приголосні.

Завдання 7. Склади речення за малюнком і запиши (малюнок дерева). Це завдання правильно виконали 10,5% учнів. Наведемо зразки складання речень. Учень Дмитро Р. (Ds F-70.09) склав і записав таке речення: *Дерево стоїть на землі*. Сніжана М. (Ds F-70.09): *На вулиці росте дерево*. Дмитро Т. (Ds F-70.09): *На дереві ростуть листки*. Олександр Б. (Ds F-70.09) *Весною цвітуть дерева*.

Завдання 19. Склади речення з поданих слів і запиши: *є, котик, у, Мурчик, мене*. Це завдання виконали 10,5% учнів. Учениця Софія А. (Ds F-70.01) склала речення „Є у мене котик Мурчик“, учні Ілля М. (Ds F-70.09), В'ячеслав П. (Ds F-70.09) Андрій Г. (Ds F-70.02) склали це речення так „У мене є котик Мурчик“, але Андрій Г написав його так: „Уменее котик Мурчик“.

Проаналізуємо виконання завдань реконструктивного характеру. Завдання 2 правильно виконали 15% учнів, завдання 5 – 14,5% учнів. У завданні 8 потрібно було закінчити речення: *Муха, оса, бджола – це...* . 21% учнів правильно виконали це завдання. Вони записали: *Муха, оса, бджола – це комахи*. Проілюструємо виконання завдання 11, у якому потрібно було записати слова у два стовпчики: у перший – слова, які позначають один предмет, у другий – слова, які позначають багато предметів. Пропонувались такі слова: *маки, олівець, весна, дерева, мова*,

буряки. Із цим завданням справилось 18% учнів. Наприклад, учні Марта Г. (Ds F-70.09), Василь У. (Ds F-70.02) записали:

один (учень, олівець, весна, мова)

багато (ручки, маки, дерева, буряки)

Учням, які не могли виконати творче або реконструктивне завдання, пропонувалось третє завдання з кожної серії репродуктивного характеру. За змістом це були прості завдання на відтворення засвоєних знань. Наведемо зразки цих завдань.

Завдання 6. Спиши слова, підкресли голосні букви: *будинок, гараж, вулиця, лісок, села*. Це завдання 51% учнів виконали самостійно, 28% з допомогою вчителя. У завданні 15 потрібно було підкреслити голосні букви однією рисою, а приголосні – двома у таких словах: *відро, сапа, зоря, кінь, яр*. Це завдання учні виконали з показниками – 46% учнів самостійно, 42% учнів з допомогою вчителя.

Аналіз результатів порівневого вивчення стану засвоєння знань з української мови у розумово відсталих учнів дав можливість розподілити дітей на чотири групи: першу склали учні, які виконали завдання з української мови на творчому рівні, другу – на реконструктивному рівні, третю – учні, які засвоїли навчальний матеріал на репродуктивному рівні, четверту – на пасивно-репродуктивному рівні. Ми визначили середній відсоток груп учнів, які виконали завдання творчого, реконструктивного, репродуктивного, пасивно-репродуктивного характеру. Середній відсоток обраховували за формулою знаходження середнього арифметичного кількох чисел: $\frac{a+a+a+a}{n}$, де a, a, a, a – деякі доданки (відсоткові показники виконання кожного завдання), n – кількість доданків. Дані представимо у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні виконання завдань учнями контрольної й експериментальної груп

Групи	I група - учні, які виконали завдання творчого рівня	II група - учні, які виконали завдання реконструктивного рівня	III група - учні, які виконали завдання репродуктивного рівня самостійно	IV група - учні, які виконали завдання репродуктивного рівня з допомогою вчителя
Середній показник (у%)	4	16	51	29

З таблиці видно, що середній арифметичний відсоток учнів, які виконали завдання творчого рівня – 4%. Середній арифметичний відсоток учнів, які виконали завдання реконструктивного рівня – 16%. Завдання репродуктивного рівня виконали самостійно 51% учнів, з допомогою вчителя 29% учнів.

Використання розробленого нами комплексу перевірочних завдань дало змогу одержати чіткі, детальні і точні дані про стан знань і умінь розумово відсталих учнів; визначити групи дітей з різними рівнями засвоєння знань і умінь (згідно табл. 2.1). У відповідності до виявлених рівнів інтелектуального розвитку нами визначені чотири групи розумово відсталих учнів.

До 1-ї групи (високий рівень сформованості знань, умінь) віднесено 4% учнів. Діти добре володіли програмовим матеріалом, дотримувалися правил правопису. Знання свідомі, але спостерігалось порушення системи знань. У них достатньо сформований активний та пасивний словник. Вони правильно переносили засвоєний спосіб діяльності на виконання подібного завдання в аналогічній та новій ситуації. Завдання виконували самостійно, користувалися інструкцією.

До 2-ї групи (достатній рівень сформованості знань, умінь) віднесено 16% учнів. Діти відтворювали матеріал, визначений навчальною програмою. Правильно застосовували знання в аналогічних умовах. Допускали не більше 5-ти помилок. Виконували завдання самостійно.

До 3-ї групи (середній рівень сформованості знань, умінь) віднесено 51% учнів. Діти відтворювали більше половини матеріалу, визначеного навчальною програмою. Переносили засвоєний спосіб діяльності на виконання завдань за зразком. Зразок використовували після нагадування. Намагалися виконувати завдання самостійно.

До 4-ї групи (низький рівень сформованості знань, умінь) віднесено 29% учнів. У процесі виконання завдань, діти цієї групи потребували педагогічної допомоги, яка у більшості випадків сприймалась ними з труднощами. Допускали до 10-ти і більше помилок, правил правопису дотримувалися частково. Завдання виконували при організуючій та спрямовуючій діяльності педагога.

2.2. Дослідження рівнів сформованості мислення розумово відсталих учнів молодших класів

2.2.1. Методика дослідження. Розв'язання творчих завдань вимагає використання таких операцій мислення, як аналіз, синтез і порівняння. Від них передусім залежить успіх виконання таких логічних операцій, як узагальнення і абстрагування. Ці процеси мислення є творчими. У дослідженні ми виходили із висновків, доведень про те, що творче мислення розвивається і функціонує тільки у процесі розв'язання проблем [188]. Учні визначають завдання роботи, формулюють гіпотезу і план пошуку, здійснюють пошук, обґрунтовують гіпотезу, перетворюючи її в рішення, висновок, потім перевіряють отримані дані.

На початку проведення констатувального експерименту нами проводилось обстеження операцій мислення розумово відсталих учнів 1-х класів з метою виявлення стану їх розвитку. Для цього було застосовано загальноприйняті у спеціальній психології методики обстеження, які досить широко висвітлені у спеціальній літературі. Зокрема, вивчення операцій мислення (аналізу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення) здійснювалося за допомогою наступних методик: „Дослідження процесу порівняння, аналізу“, методика „Класифікація понять“, методика „4-й – зайвий“, „Розуміння змісту сюжетних картин“ [95, 96].

Обстеження проводилось індивідуально з кожною дитиною, і було спрямоване на виявлення можливостей логічного мислення; рівня самостійності при виконанні завдань; дібрані нами завдання розраховані на визначення стану основних операцій мислення, вміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Методика „Дослідження процесу порівняння, аналізу“.

Мета дослідження: виявлення рівня розвитку операцій порівняння, аналізу в розумовій діяльності дітей.

Техніка проведення: дитині пропонують знайти спільне і відмінне у двох об'єктах, які порівнюються. Поняття пред'являлись у предметному (наочному) вигляді.

Інструкція досліджуваному: „Назви предмети зображені на цій картці. Уважно подивись, подумай і скажи, чим вони подібні й чим відрізняються“. Відповіді фіксувалися та оформлялися у вигляді індивідуального протоколу (див. додаток).

Обробка та аналіз результатів. Виконання завдання оцінювалось у балах у відповідності з ключем: 2 бали – відповідь, яка вказує на суттєві узагальненні ознаки подібності; 1 бал – відповідь, яка носить описові ознаки; 0 балів – неправильна відповідь.

При аналізі нами зверталась увага на кількість виділених учнем рис, кількість виділених відмінностей; кількість помилок, характер допомоги і реакція учня на неї.

Рівень порівняння:

- високий рівень (6 балів і більше), коли дитина виділяє хоча б три суттєві ознаки, ознак подібності виділяє більше ніж ознак відмінності (наприклад, у першій парі, коли дві спільних і одна відмінність – це вже буде високий рівень);

- середній рівень (2-5 бали) – ознак відмінностей у об'єктах виділяється дитиною на 1, 2 більше, ніж подібностей; виділення окремих елементів і порівняння по кожному з цих елементів.

- низький рівень (0-1 бал) порівнює об'єкти за неспівставними ознаками; сповзає з порівняння об'єкта на опис одного з них.

Дослідження процесів абстрагування і узагальнення. Процеси абстрагування й узагальнення є основною формою аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Сутність їх полягає у тому, що у предметах розрізняються спільні суттєві ознаки (аналіз), на основі яких ці предмети відносяться до однієї групи і одержують спільну назву (синтез). Розрізнення суттєвих і несуттєвих ознак є не чим іншим, як відтворення часових зв'язків, які виникли у минулому життєвому досвіді, при утворенні яких суттєві й несуттєві ознаки предметів одержували різне підкріплення. Дослідження процесів узагальнення, абстрагування та класифікації з виключенням зайвого поняття проводилося нами за допомогою методик „Класифікація понять“ і „4-й – зайвий“.

Методика „Класифікація понять“ (запропонована К. Goldstein, модифікована Л.С. Виготським, Б.В. Зейгарнік, Ю.Ф. Поляковим) [96]. Ця методика використовувалася для дослідження вмінь класифікувати предмети, процесів узагальнення й абстрагування, а також для аналізу послідовності умовисновків. Дослідження проводилося індивідуально. Для проведення дослідження використовували колоду з 36 карток, на яких зображені різноманітні предмети (одяг, взуття, овочі, фрукти, транспорт, посуд, інструменти, меблі) і живі істоти (свійські тварини, дикі тварини, люди). Перед кожним учнем ставилося завдання: розкласти на групи всі картки так, щоб у кожній групі були однорідні предмети і щоб їх можна було назвати одним словом (однією назвою). Якщо дитина не могла віднести якусь картку до жодної з груп, її запитували: „Чому ти думаєш, що ця картка нікуди не підходить?“ Підраховувалася кількість правильних відповідей за кожною класифікаційною групою. Результати оформлялись у індивідуальних протоколах (див. дод. Д.2.).

У процесі аналізу результатів виконання даного завдання враховувалось обґрунтування дітьми об'єднання предметів кожної класифікаційної групи (спирається на суттєві ознаки; виділяє несуттєві ознаки; не може мотивувати поєднання). Виконання завдання оцінювалося в балах у відповідності з ключем: за кожну правильну відповідь – 2 бали, за неправильну – 0. Результати оцінювалися за рівнями:

- високий рівень (20-24 балів) – об'єднання в групи на основі суттєвих ознак предметів; 1-2 помилки;
- середній рівень (10-18 балів) – не завжди розподіл відбувається за суттєвими ознаками; 3-4 помилки;
- низький рівень (0-8 балів) – виділення несуттєвих ознак, допускання більше 4 помилок).

Методика „4-й – зайвий“ (варіант Н.М. Стадненко) [248]. Методика призначена для дослідження операцій мислення: узагальнення і абстрагування (вміння виділяти суттєві ознаки). Використовували п'ять серій карток із зображенням 4-ох предметів на кожній. Дитині пропонували з чотирьох предметів виключити один

предмет, який не підходить до останніх трьох; назвати предмети, які є подібними між собою й об'єднуються одним родовим поняттям. Учнію давалась інструкція: „Подивись на цю картку. Назви предмети, зображені на ній. (Якщо дитина не могла назвати якийсь предмет – це робив вчитель). З цих чотирьох предметів три можна об'єднати в одну групу, а один предмет зайвий, не підходить до цієї групи. Подумай і скажи, який з них зайвий і як можна назвати інші три, якщо їх об'єднати в одну групу“. Якщо учень відчував труднощі при виконанні цього завдання – йому надавалась допомога: вчитель пояснював, як треба виконувати завдання на прикладі першої картки. Після цього дитині пропонувалася друга картка для самостійного виконання. Якщо дитина називала зайвий предмет, її просили пояснити чому він є зайвим.

Аналіз результатів. Відповіді учнів фіксувалися в індивідуальних протоколах (див. дод. Д.3). Виконання завдання оцінювалося в балах у відповідності з ключем: за кожен правильну відповідь – 2 бали, за неправильну – 0. Результати оцінювалися за рівнями:

- високий рівень (8-10 балів) – дитина виділяє ознаки двох або однієї групи об'єктів; проводить узагальнення на основі сформованих у неї понять або групує предмети за функціональною ознакою;

- середній рівень (4-6 балів) – дитина узагальнює за несуттєвими ознаками; ці узагальнення здійснюються на основі наочно сприйнятих ознак або предмети включаються в якусь одну ситуацію; дитина не може виділити ознаку за якою можна було б об'єднати предмети в одну групу;

- низький рівень (0-2 бали) – дитина перераховує всі об'єкти; не розуміє сутності завдання, не може його виконати, показує на будь-яку картинку і пояснити свій вибір не може; узагальнення відсутнє.

Розуміння змісту сюжетних картин. Розвиток розуміння сюжетних картин характеризується виділенням і впізнаванням окремих об'єктів; встановленням часткових залежностей між ними та розкриттям причинно-наслідкових зв'язків і відношень (Н.М. Стадненко) [248].

Мета дослідження: виявити вміння виділяти суттєві деталі; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; робити узагальнення.

Усі малюнки, об'єднані одним сюжетом, пред'являлись дитині одночасно.

Інструкція: „На малюнку зображена якась подія. Роздивись уважно ці картинки і поклади їх по порядку: що було спочатку (чим подія починалась), що було далі, чим все закінчилось. Склади за цими картинками розповідь“.

Результати дослідження оформлялись у вигляді індивідуальних протоколів (див. дод. Д.4). Виконання завдання оцінювалося таким чином: якщо дитина виконала правильно завдання з першої спроби, то їй нараховувалось 2 бали; з другої спроби –1 бал; якщо дитина не справилась із завданням – 0 балів.

Результати оцінювалися рівнями:

- високий рівень (3-4 бали) – здійснюється інтерпретація ситуації в цілому. При цьому правильно усвідомлюються окремо зображенні ситуації, об'єкти і причинно-наслідкові зв'язки між ними. Допускається і часткове розкриття причинно-наслідкових зв'язків. (Учні розкривають тільки деякі зв'язки і тому неповно передають зміст картин, проте, ці зв'язки відповідають сюжету);

- середній рівень (1-2 бали) – розуміння характеризується не тільки осмисленням окремих об'єктів, їх дій, але і розкриттям деяких, частіше всього просторових зв'язків між ними;

- низький рівень (0 балів) – характеризується осмисленням окремих об'єктів, дій без розкриття взаємозв'язку між ними.

Після проведення всіх методик підраховувалася сума балів, яку дитина набрала за виконання кожного завдання. Це дало змогу визначити рівень розвитку її мислення. Рівні розвитку мислення визначалися за шкалою:

- високий рівень – 35 і більше;
- середній рівень – 15-34 балів;
- низький рівень – 1-14 балів.

2.2.2. Результати дослідження. Проаналізуємо результати дослідження мислення по кожній методиці окремо. Вивчення рівня розвитку порівняння дає підс-

тави розподілити учнів на три групи за рівнем розвитку досліджуваної операції (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівні розвитку операції порівняння у досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)
Високий	–
Середній	16
Низький	84

Високий рівень порівняння не було виявлено у дітей.

До середнього рівня було віднесено учнів, які у відповідності з інтерпретацією порівнюючи об'єкти, виділяли більше ознак відмінностей, характеризували їх окремі частини, проте односторонньо – тільки за розміром або за кольором. Ними характеризувались тільки різко виражені деталі об'єктів. Наприклад, учениця Сніжана М. (Ds F-70.09), порівнюючи ворону і горобця, визначила одну ознаку подібності „Вони літають“ і назвала такі ознаки відмінності „Горобчик маленький, а ворона трохи більша“. Учень Дмитро Т. (Ds F-70.09): „Схожі: є крила, пір'я. Вміють літати“.

- Експериментатор: „А чим ворона відрізняється від горобчика?“

- Учень: „Відрізняється? Ворона чорна, а горобчик ну такий не чорний, а інший“.

Порівнюючи моркву і буряк, учень Олександр Б. (Ds F-70.09) виділив такі ознаки подібності „Ростуть на городі, кидають у борщ“ і ознаки відмінності „Буряк товстий, великий, а морква тоненька. Морква довга, а буряк круглий. У моркви багато листочків, а в буряка – ні“. Дмитро У. (Ds F-70.01) порівнював ці предмети так: „Буряк червоний, а морква оранжева. У моркви овальне, а в буряка кругле“.

Другу групу склали учні з низьким рівнем розвитку операції порівняння. Ці діти зовсім не вміли користуватися критеріями порівняння, зіставляли предмети за невідповідними ознаками. Так, учениця Христина Б. (Ds F-70.09, ЗНМ ІІр) при порівнянні ворони і горобця назвала такі ознаки: „Ворона чорна, а горобчик мале-

нький“. А учениця Марія Н. (Ds F-70 з порушенням емоцій) при порівнянні цих птахів виділила такі ознаки: „Ворона дзьобає горіхи, а цей – ні. Ворона йде по полям, а горобчик йде по хаті“. Порівнюючи овочі, учень Дмитро Х. (Ds F-70.19) відповів: „Буряк круглий, а морква рівна“. З порівняння двох запропонованих предметів діти цієї групи переключалися на аналіз одного з них або на порівняння окремих його частин. Так, наприклад, учень Степан Б. (Ds F-70.01) дає таке порівняння: „Мають голову, ноги. У ворони ніс (експериментатор: це дзьоб), дзьоб великий, а в горобчика маленький“. Петро Я. (Ds F-70.19) описує овочі так „У буряка великий корінь, а в моркви маленький. У буряка нема рисок, а в моркви є. Буряк великий, а морква худа“. Роман М. (Ds F-70 з розладом поведінки та емоцій) відмічає: „Ворона каркає, а горобець співає. Подібного немає“, а Марія Т. (Ds F-70.02) помітила такі відмінності: „У ворони великі ніжки, а в горобчика маленькі. У ворони великі крила, а в горобчика маленькі. У ворони великий дзьоб, а в горобчика тонесенький“.

Аналіз результатів виконання методики „4-й зайвий“ було спрямовано на виявлення таких особливостей узагальнення предметів дитиною: чи узагальнює вона за понятійними ознаками, чи узагальнює на основі уявлень про тимчасову участь предметів у ситуації. Опишемо результати за цією методикою. Інструкцію до виконання цього завдання зрозуміли всі учні. Залежно від своїх індивідуальних можливостей діти по різному вирішували запропоноване їм завдання. За результатами виконання завдання учнів було поділено на три групи відповідно до зазначених рівнів у таблиці 2.1. Результати дослідження подамо у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні розвитку операції узагальнення у досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)
Високий	–
Середній	29
Низький	71

Високий рівень операції узагальнення не було виявлено в учнів.

З середнім рівнем розвитку операції узагальнення було виявлено 29% учнів. Окремі учні пояснювали причину поєднання предметів у одну групу не за їх родовими категоріальними ознаками, а за ситуативними (тобто придумували ситуацію, в якій брали участь усі предмети), що є показником невміння будувати узагальнення за суттєвими ознаками. Так, наприклад, учень Дмитро Я. (Ds F-70.19) серед предметів: чайник, книжкова шафа, стіл, стілець зайвим виділив *чайник*. Пояснення своє обґрунтував тим, що „з чайника можна лити чай, його можна розбити“. Учень Степан П. (Ds F-70.03) у наборі малюнків, які містили в собі олівець, зошит, портфель, капелюх зайвим виділив *капелюх*, пояснивши, що „його можна одягати, а це все можна взяти, написати щось, покласти“. Були й такі учні, які зайвий предмет виділили правильно, але не могли визначити спільні родові ознаки і поняття для позначення групи предметів. Наприклад, Софія А. (Ds F-70.01) при розгляді картки, на якій були намальовані стіл, стілець, книжкова шафа і чайник правильно знайшла зайвий предмет *чайник*, а словесно узагальнити групу не змогла. Учень Ілля М. (Ds F-70.09) при розгляді намальованих предметів: олівець, портфель, зошит, капелюх виділив зайвим предмет *капелюх*, проте не зміг ні пояснити чому, ні назвати групу трьох решти предметів. Павло Л. (Ds F-70.07) виділив зайвим малюнок *ягоди*. І на запитання експериментатора: „Як назвати ці три предмети одним словом?“ відповів: „Я забув. Це...“.

У 71% учнів було виявлено низький рівень узагальнення. Діти з таким рівнем не розуміли сутності завдання, перераховували всі предмети, які були намальовані на картинці або показували на будь-яку картинку і пояснити свій вибір не могли. Наприклад, коли учениці Наталі В. (Ds F-70.09) запропонували знайти зайвий предмет на картинці, де були намальовані (олівець, сумка, зошит і шляпа), то вона показала на *зошит*, але пояснити, чому він до інших не підходить, не могла; не назвала ознаку групування, за якою вона об'єднала решта три предмети. А учениця Марія Т. (Ds F-70.02) серед предметів, які потрібно було згрупувати (зелене відро, виноград, кавун, лимон) вказала на *кавун*. Після запитання експериментатора: „Чому ти думаєш, що кавун зайвий?“, нічого не відповіла. Назвати предмети, які вона згрупувала одним словом також не могла.

У процесі аналізу результатів виконання завдання на класифікацію ми враховували обґрунтування дітей для об'єднання за кожною класифікаційною групою (чи спирається на суттєві ознаки, виділяє несуттєві ознаки, не може мотивувати поєднання). Робився висновок про те, які класифікаційні групи дітям легше виділяти. Результати дослідження покажемо у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні розвитку вмінь класифікувати у досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)
Високий	–
Середній	24
Низький	76

За результатами дослідження не було виявлено учнів з високим рівнем операції класифікації.

Учнів, які виділяли суттєві ознаки, але допускали 3-4 помилки ми віднесли до групи з середнім рівнем. Наприклад, учень Олександр Т. (Ds F-70.01) об'єднав у одну групу такі предмети: *груша, яблука, цибуля, морква, береза, мак, ромашка і пояснив, „що це все росте у саду“*. Марія Н. (Ds F-70 з порушенням емоцій) допустила помилку об'єднавши в одну групу *лижника, лікаря, дитину і плаття*. Вона пояснила це так: *„Це люди, а це дитина і її одяг“*. Дмитро Х. (Ds F-70.19) посуд розділив на дві групи. У першу відніс *стакан і кружку*, назвав: *„Це кружки“*, а в другу – *ложку, виделку і каструлю*, пояснивши, що *„це посуд“*.

Дітей, які допускали більше чотирьох помилок, об'єднували предмети за несуттєвими ознаками ми віднесли до групи з низьким рівнем розвитку. Проілюструємо це деякими прикладами. Василь Л. (Ds F-70.07) об'єднав *кастрюлю, чашку і стакан*, пояснивши свій вибір тим, *„що в них можна варити їсти, пити чай“*. А Марія В. (Ds F-71 з розладами емоцій) виділивши групу з *віника і лопати* пояснює: *„Віник, щоб замітати, а лопата, щоб віником збирати на неї сніг“*; Богдан Н. (ЕГ, Ds F-70.07) об'єднав предмети *ножиці, книжка і зошит* в одну групу.

- Експериментатор: Чому ти в цю групу відніс ножиці?
- Богдан Н.: *Ножіці, щоб вирізувати листок.*

Розглянемо результати обстеження за методикою „Серія сюжетних малюнків“. Учні пропонувалися дві серії сюжетних картинок з тесту Векслера „Зважування“ і „Пожежа“. Кожна дитина при встановленні послідовності повинна була описати цю картинку. Ці описи залежали від індивідуальних можливостей кожної дитини.

Дана методика призначена для виявлення логічності досліджуваних, їх уміння розуміти взаємозв'язок окремих компонентів сюжету; зв'язок подій і будувати умовисновки.

Учнів з високим рівнем розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки виявлено не було. У залежності від процесу і результату виконання завдання учні були віднесені до двох груп. До першої групи – учні з середнім рівнем, до другої – з низьким рівнем, оскільки правильно усвідомити зображену ситуацію, об'єкти і причинно-наслідкові зв'язки між ними не змогла жодна дитина. Відобразимо ці результати у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)
Високий	–
Середній	17
Низький	83

З таблиці видно, що учні розподілилися на дві групи. Учнів з середнім рівнем розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки виявлено 17%, а учнів з низьким рівнем – 83%.

Зупинимось на результатах роботи учнів, які відносяться до різних груп. До середнього рівня ми віднесли учнів, які правильно встановили послідовність. Вони описували кожен картинку окремо, але в їх описах були елементи своїх думок. Розкривали просторові зв'язки.

Розглянемо зразок опису сюжетної картини „Зважування“. Еталон правильної відповіді: „Чоловікові стало цікаво: скільки він важить. Поклавши збоку сумку, він став на вагу. Коли зважився, взяв сумку і пішов додому“. Петро Я. (Ds

F-70.19) описує так: *„Дядько прийшов і дивиться. Потім він став і дивиться, скільки має кілограмів. Потім він пішов“*. Олександр Б. (Ds F-70.09) *„Дядя йде в село. Важиться на вазі. Зважився і пішов додому“*. Марина І. (Ds F-70.09) описує так: *„Дядько прийшов з сумкою, подивився чи нікого не має. Став та й важиться. Пішов кудась“*.

Проілюструємо і відповіді дітей за серією „Пожежа“. Еталон правильної відповіді: *„Хлопчик грався сірниками. Це побачила мама. Вона пояснила йому, що сірниками гратися не можна. Хлопчик маму не послухався. Одного разу він запалив сірник, загорілася коробка з сірниками і почалася пожежа. Люди викликали пожежну машину. Хлопчик налякався, він дуже плакав. Пожежники приїхали і погасили вогонь“*. Дмитро Т. (Ds F-70.09) розповідає про події так: *„Хотів хлопчик запалити сірчку. Мама каже: „Не пали“. Він не слухався і запалив. Хлопчик тікає. Штори горять. Приїхав дядько машиною пожежною і поливає насосом. Вода там є“*. Іванна П. (Ds F-70.09): *„Він палить сірчку. А мама каже: „Не грайся“. Він тікає, бо запалив вогонь. Тут їде пожежна. Вона тушить, а хлопчик плаче“*.

Учні з низьким рівнем розвитку допустили помилки, неправильно встановили послідовність, не аналізували сюжет, а лише називали кожен зображений предмет і його деталі. Виділяючи окремі предмети, вони не об'єднували їх у слові групи. Одна картинка могла описуватись лише одним словом. Деякі речення цих дітей є не закінченими. В їх описах не було привнесених власних думок у розповідь. Наприклад, Любов Х. (Ds F-70, ДЦП, ЗМР, дизартрія) описує картинку „Зважування“ так: *„Дядя. Знов дядя. Дядя став на шось. Дядя йде“*. Марія М. (Ds F-70 з розладом поведінки та емоцій) *„Важиться. Дядя йде. Потім він вертається і всьо“*. Степан Б. (Ds F-70.01) *„Він прийшов. Поклав сумку і міряє. А тут вже пішов“*.

Проілюструємо і відповіді дітей за серією „Пожежа“. В'ячеслав П. (Ds F-70.09) розповідає про події, зображені на сюжетній картинці так: *„Хлопчик запалює сірчку. Мама свариться. Хата загорілася. Мама поставила драбину. Хлопчик плаче. Їде пожежна“*. Учень Григорій Н. (Ds F-70.01) дає такий опис: *„Хлопчик*

заревів. Поклали драбину, щоб заліз дядько. Він розпалив свічку. Хата мала вибухнути. Потім їде пожеарна“.

Необхідно наголосити, що при виконанні завдань методики, розумово відсталі діти часто створювали вигаданий порядок, і розповідаючи про сюжет події, зовсім не рахувалися з протилежним такому порядку змістом малюнка. Наприклад у серії „Пожежа“ досліджуваний Богдан Н. (Ds F-70.07) розклавши картки пояснює: „Пожежна їде. Дяді тушать хату. Мама каже не гратися січками. Дитина тікає з хати“. Мирослав М. (Ds F-70.09): „Тушить. Горить хата. А це їде. А це грається“. Експериментатор: „Чим?“ Учень: „Іграшками“.

Дослідження рівнів розвитку операцій порівняння, аналізу, класифікації, узагальнення, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дало підстави розподілити учнів на три групи з відповідно високим, середнім і низьким рівнями розвитку мислення. Покажемо ці результати у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні розвитку мислення досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)
Високий	–
Середній	21,5
Низький	78,5

За результатами дослідження учнів з високим рівнем розвитку мислення не було виявлено. Виявлено учнів з середнім рівнем розвитку мислення 21,5%, з низьким рівнем розвитку мислення 78,5%. Учні з середнім рівнем розвитку мислення виділяють окремі елементи у предметів і порівнюють по кожному з цих елементів, ознак відмінностей у об'єктах більше, ніж подібностей; не завжди розподіляють предмети за суттєвими ознаками; узагальнюють за несуттєвими ознаками на основі наочно сприйнятих ознак або предмети включають у якусь одну ситуацію. Їх аналіз сюжетних малюнків характеризується не тільки осмисленням окремих об'єктів, дій, але і розкриттям деяких, частіше всього просторових зв'язків між ними. Учні з низьким рівнем розвитку мислення проводять елементарний аналіз виділених окремих елементів без встановлення зв'язку між ними; порів-

нують об'єкти за неспівставними ознаками, сповзають із порівняння об'єкта на опис одного з них, порівняння неповне і безсистемне; узагальнення недиференційоване або взагалі відсутнє; осмислюють окремі об'єкти, дії без розкриття взаємозв'язку між ними.

Результати дослідження показали, що мислення розумово відсталих учнів на початку навчання є репродуктивним, стереотипним. Аналіз елементарний. 78,5% учнів не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставляють предмети за невідповідними ознаками. Порівняння неповне і безсистемне. Переважає порівняння за ситуативними ознаками, що є показником невміння будувати узагальнення за суттєвими ознаками. Узагальнення ситуативне. При аналізі сюжетних картин виділяють окремі предмети, не об'єднують їх у смислові групи, тому й не розкривають змісту картини. Отримані результати свідчать про те, що наочно-образне мислення краще розвинуте за словесно-логічне. Отже, ці риси розумової діяльності у розумово відсталих учнів можна вважати характерними для початку шкільного навчання у тій ситуації, в якій нами вони вивчались.

Висновки до II розділу

Спираючись на аналіз матеріалів констатувального експерименту, можемо зробити певні висновки.

- Жоден із учнів не могли визначити ознаку групування у творчих завданнях, виконання яких вимагало самостійної актуалізації знань. Лише 16% учнів виконали завдання реконструктивного рівня, тобто змогли перенести засвоєний спосіб його виконання в аналогічну ситуацію. Прості завдання на відтворення навчальної інформації та застосування знань у практичних видах робіт за зразком виконали 80% учнів: 51% самостійно, 29% з допомогою вчителя.

- Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що знання з української мови у 51% учнів на середньому рівні, у 29% учнів на низькому рівні. Засвоєння розумово відсталими учнями програмового матеріалу з української мови у констатувальному експерименті має характер механічного заучування. Знання їх неповні, безсистемні, фрагментарні, усвідомленість знань низька. Учні застосовують

знання тільки у знайомих ситуаціях, у практичних роботах за зразком. Рівень самостійності учнів низький. Більшість з них при виконанні завдань вимагали педагогічної допомоги, яка сприймалась з великими труднощами. Не дотримувалися правил правопису. Допускали більше 10-ти помилок. Аналіз результатів констатувального зрізу показав, що у значної кількості учнів переважає репродуктивний тип навчально-пізнавальної діяльності.

- Результати дослідження свідчать, що мислення сформоване на середньому рівні у 21,5% учнів, на низькому рівні – у 78,5% учнів.

- При аналізі об'єктів, які порівнювалися, учні виділяли мало ознак подібності. Їхні відповіді носили описовий характер. Характеризувались тільки різко виражені деталі об'єктів. Більша кількість дітей (78,5%) зовсім не вміли користуватися критеріями порівняння, зіставляли предмети за невідповідними ознаками. Узагальнення здійснювалися учнями на основі наочно сприйнятих ознак або предмети включалися в якусь одну ситуацію. Слід зазначити, що деякі розумово відсталі діти робили помилкові узагальнення за несуттєвими ознаками, які зовні здавалися домінуючими і відволікали від суттєвих ознак.

- Показ і обговорення сюжетних картин виявив у 78,5% учнів невміння зрозуміти основний смисл у серіях сюжетних карток. Вони називали окремі зображення, правильно називали дії: „іде“, „став“, „важиться“, „пішов“, „мама каже“, „грається“, „запалив“, „взяв“, „іде“, але відчували труднощі у розумінні внутрішніх смислових зв'язках. Виділяючи окремі предмети, учні не об'єднували їх у смислові групи. Сприймали картину хаотично. Описували кожну картку окремо. Речення були не закінчені. Часто речення їх складалися з двох зовсім не пов'язаних між собою частин.

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

3.1. Організація та етапи проведення експерименту

Вихідним положенням експерименту була концепція Л.С. Виготського про провідну роль навчання у розвитку дітей. Підхід до проблеми РН повинен опиратися на зміст навчання, від якого залежать і методи, і форми організації навчання. А змістом навчальної діяльності є теоретичні знання.

У процесі дослідження розв'язувались такі основні завдання:

1. Визначення принципів, етапів, змісту і технології спеціальної організації навчального процесу в ході формувального експерименту.
2. Розробка змісту та системи корекційно спрямованого навчання українській мові.
3. Виявлення динаміки просування учнів за рівнями засвоєння знань та розвитку мислення в умовах експериментального навчання (ЕН).

Відповідно до положень концепції РН і розвитку дітей основним завданням курсу української мови є формування у них засобів аналізу й узагальнення властивостей української мови і тим самим створення передумов для формування мислення, подальшого розвитку мовлення.

Пізнання істотних властивостей мовних одиниць у їх взаємозв'язках і взаємозумовленості передбачає лінійний принцип подання навчального матеріалу. Це й відрізняє програму РН від традиційної, побудованої відповідно до принципу концентризму.

Формувальним експериментом було охоплено 76 учнів тих же класів, що й у контрольному. У формувальному експерименті учнів було поділено на дві групи: експериментальну і контрольну (по 38 учнів у кожній). Вихідний рівень підготовки, об'єм роботи в експериментальній групі (ЕГ) і контрольній групі (КГ) був

однаковий. Зміст програмового матеріалу для учнів КГ і ЕГ також був рівноцінним. Формувальний експеримент проводився протягом 4-х років у 1–4-х кл. на матеріалах уроків української мови. У формувальному експерименті було застосовано методику РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова.

ЕН проводилось за програмою, модифікованою на основі програми РН (система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова), традиційної програми з української мови для допоміжної школи та стану корекційної освіти. Вона відрізнялася від звичайної тим, що в ній представлено систему понять, засвоєння яких відбувається мимоволі, ніби через власне відкриття.

Пристаючи до вивчення певного поняття учні з допомогою вчителя аналізували зміст матеріалу. Вивчаючи новий матеріал, діти багато разів виконували завдання на порівняння, узагальнення. Вони одержували спосіб дії та користувалися ним, поки не зіткнулися з новою проблемою, яку непомітно підставляв учитель. І тоді виявляється, що старий спосіб розв'язання уже не спрацьовує, і необхідно шукати новий. Поступово, крок за кроком, розумово відсталі учні наближались до істини. Самі робили узагальнення та висновки – не вчитані з підручника, не переказані зі слів учителя [176].

Учні молодших класів спочатку ще не вміють самостійно формулювати навчальні завдання та виконувати дії по їх розв'язанню, їм допомагає у цьому вчитель. Але поступово вони набувають потрібних умінь. Саме в цьому процесі у них формується навчальна діяльність. Згодом це допомагає учням самостійно й усвідомлено знаходити способи розв'язання пізнавальних і практичних завдань. Система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова дає змогу засвоїти поняття для того, щоб виконати практичне завдання, діючи відповідним чином і розуміючи, чому потрібно діяти саме так [182]. Створена програма передбачає таку організацію навчання, коли мова постає перед дітьми у вигляді взаємозумовленої системи лінгвістичних явищ і понять. У експериментальній системі (ЕС) учні виступають суб'єктами навчання, тому діяльнісна лінія пронизує весь зміст програми. Формування комунікативних умінь і навичок, гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання й письма) – те, що становить зміст комунікатив-

ної змістової лінії, передбаченої Державним стандартом початкової загальної освіти для розумово відсталих дітей, у програмі органічно поєднано з лінією лінгвістичною, яка забезпечує засвоєння дітьми необхідних для цього мовних понять. Такий підхід дозволяє осмислити найзагальніші закономірності української мови, як особливої системи, оволодіти способами мовного аналізу, отже навчитися її вивчати.

Реалізація програми здійснювалася завдяки проблемному підходу до вивчення нового матеріалу. До програми вивчення української мови введено значний теоретичний матеріал, що дає змогу по-новому вирішувати й завдання, передбачені звичайною програмою. Робота з теоретичним матеріалом вимагає від учнів виконання певних навчальних дій, що відповідають закономірностям логічного мислення і складають структуру навчальної діяльності. До них належать: прийняття від учителя чи самостійне визначення навчального завдання; аналіз умови завдання з метою виявлення суттєвих зв'язків і відношень в об'єкті; моделювання виділеного відношення у предметній, графічній або буквеній формах; вивчення на моделі властивостей цього відношення; побудова системи часткових завдань, що розв'язуються загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даного навчального завдання [174].

Можливості розумового розвитку містяться насамперед у змісті навчального матеріалу, тому основою РН є його зміст, із якого випливають методи організації навчання. Зміст та структура розробленої нами програми відповідає логіко психологічним вимогам до формування навчальної діяльності, а саме:

- 1) засвоєння знань, які мають загальний та абстрактний характер, передуює знайомству учнів з частковими і конкретними знаннями;
- 2) знання засвоюються у процесі аналізу умов їх походження;
- 3) учні повинні, перш за все, знайти у навчальному матеріалі генетичне вихідне відношення, яке визначає зміст і структуру об'єкту знань;
- 4) цей зв'язок учні відтворюють у вигляді графічних чи буквених моделей, що дозволяє вивчати їх властивості у чистому вигляді;

5) учні повинні вміти у процесі навчання переходити від виконання дій у зовнішньому плані до їх виконання у розумовому плані і навпаки.

При розробці змісту навчального експерименту ми керувались такими конкретними дидактичними принципами:

- принципи, що регулюють мету й завдання процесу навчання – опори на всю психічну сферу учня в цілому; системного впливу на дефект; корекційної спрямованості навчання;

- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на особистість дитини – активно-діяльнісний характер навчання, забезпечення успіху в оволодінні знаннями, диференційованого та індивідуального підходу до учнів;

- принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на добір змісту підручника й уроку – науковості навчання, доступності, наочності та дозованої допомоги; зв'язок навчання з життям;

- принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання – свідомості й активності учнів, поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання;

- принципи, що дають змогу оцінювати результативність навчання – міцності знань, свідомості навчання, дієвості знань, виховуючого та розвиваючого навчання [21; 161].

Розробка змісту ЕН здійснювалась нами за наступними етапами:

1. Визначення об'єму та послідовності вивчення звуків і букв української мови, складових фонемних структур, підбір доступного мовленнєвого матеріалу.

2. Перевірка можливостей розумово відсталих учнів у засвоєнні знань мовної теорії, та підбір доступного граматичного матеріалу.

3. Розробка корекційно-навчальної системи практичних вправ, які б передбачали: а) вироблення в учнів правильної вимови; б) розвиток зорового та просторового орієнтування; в) розвиток аналітико-синтетичної діяльності; г) засвоєння елементарних лексико-граматичних узагальнень.

4. Підбір і систематизація наочних посібників, дидактичного матеріалу, які активізують процес навчання.

Процес пізнання у даній експериментальній методиці будувався так, що більш швидке просування вперед йшло поряд з поверненням до пройденого. Вивчення нового перешаровувалося повторенням раніше вивченого. При цьому раніше вивчене виступало у нових зв'язках і супроводжувалося відкриттям у ньому нових сторін. Повторення засвоєного матеріалу відбувалося впродовж навчального року. Це забезпечувало систематизацію, встановлення нових зв'язків, подібності та відмінності нового та вивченого раніше матеріалу.

Робота вчителя організовувалась за трьома напрямками:

1) правильне формулювання настанови (відзначати, перелічувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно освоїти; звертати увагу на новизну матеріалу, що вивчається; вчити учнів робити прогнозування);

2) активізування контролю за сприйняттям (незрозуміле, сумнівне, неправильне);

3) підвищення темпу уявних операцій, звертання уваги на глибину та чіткість їх усвідомлення, на вилучення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Педагогічно доцільною в нашій методиці є ідея педагогічної паузи [8]. Дана ЕС потребує від учителя вміння створювати умови пізнання, тобто такі ситуації, коли повинен здійснитися „вибух здогаду“. Для того, щоб виникло колективне мислення з проблеми, вчитель повинен вміти тримати „паузу незнання“. При цьому пауза триває, доки хтось з учнів не дасть відповіді.

Цілі уроку в ЕС висувались у формі розвивальних завдань, у яких було визначено інтелектуальні дії, що призводять до розуміння навчального матеріалу. Задум цих завдань був таким, що відразу після їх пред'явлення в учнів виникала емоційна реакція, яка спонукала їх до виконання практичної роботи. У більшості випадків це ставало можливим завдяки тому, що у завданні давалось опосередковане визначення невідомого через відношення його до вже відомого дитині. Мета постановки навчального завдання полягала у тому, що учні засвоювали загальні способи роботи з матеріалом, поширювали його на розв'язання тих завдань, де

цей спосіб можна застосувати. Оволодіння цим способом та його використання виступали як основна мета навчальної діяльності.

Початок кожного уроку передбачав створення ситуації розриву між засвоєним і новим способом, що сприяло актуалізації навчально-пізнавального інтересу, який є внутрішнім мотивом навчальної діяльності. Весь навчальний матеріал з української мови подавався у вигляді ланцюжка навчальних завдань, які послідовно розкривалися у матеріалі з 1-го по 4-й кл. Навчальне завдання розв'язувалося за допомогою здійснення системи предметно-продуктивних навчальних дій, а формувалося й пред'являлося учням у процесі колективно-розподіленої діяльності.

На першому етапі ми включали учнів у пошукову діяльність. Оскільки внутрішня мотивація ще не була сформована, ми побудували навчання так, щоб забезпечити зовнішній ігровий контекст, який повинен стимулювати активність учнів у розв'язанні проблемних ситуацій. Останні ж конструювалися так, щоб в учнів системно накопичувався операційний досвід. Причому формування розумових операцій здійснювалося не у відриві одне від одного, а на основі загального завдання – формування самостійного, понятійного, гнучкого, ініціативного мислення. Завдання будувалися так, щоб операції розгорталися від простої до складної. Базовою операцією, на яку ми спирались під час введення нових понять, узагальнення та систематизації знань, була операція порівняння. Це зумовлено тим, що будучи сама складною, вона разом з тим не тільки входить до складу інших операцій, а й є зв'язуючою ланкою між ними. Розв'язанню завдань, пов'язаних із формуванням комунікативних умінь, із розвитком різних видів мовленнєвої діяльності учнів сприяло те, що оволодіння знаннями, вміннями, навичками здійснювалося в ЕН під час колективної діяльності.

Розробляючи систему ЕН, ми намагались надати усьому навчальному процесу усвідомлений характер. Особливу увагу було приділено забезпеченню операційного досвіду учнів, необхідного для розв'язання проблемних ситуацій, становлення внутрішньої мотивації та ефективного засвоєння тематичного матеріалу уроків через включення їх у виконання дослідницьких та ігрових дій з об'єктами-абстракціями в умовах особистісної для них значимості.

Корекція мислення розумово відсталих учнів є цілісним процесом, який вимагає послідовності та поетапності. Корекція аналітико-синтетичної діяльності учнів ЕГ здійснювалася поетапно, на матеріалі, який поступово ускладнювався. Добір матеріалу за ступенем складності був однією з основних вимог експерименту, без чого неможливо визначити порівняльну ефективність двох систем навчання – традиційної та експериментальної.

Для визначення стану засвоєння знань з української мови в ЕГ і КГ на першому та четвертому році навчання проводились контрольні зрізи. Завдання для контрольного зрізу мали однаковий рівень складності. У всіх класах давались однакові інструкції щодо виконання завдань. Критеріями сформованості знань з української мови були правильність, усвідомленість, самостійність та повнота виконання відповідних вправ, міцність засвоєння знань і вмінь.

Навчання української мови відбувалося в два основні етапи – етап навчання грамоти, а також етап систематичного вивчення мови, який охоплював усі наступні роки початкового навчання (2 – 4 кл.).

Розглянемо особливості оволодіння знаннями і вміннями розумово відсталими учнями у період навчання грамоти.

3.2. Оволодіння знаннями та вміннями у період навчання грамоти

Г.П. Коваль зауважує, що навчання грамоти є важливою ланкою всієї системи роботи з української мови у молодших класах [117]. У процесі оволодіння грамотою у молодших школярів формуються такі вміння й навички, які мають основоположне значення для подальшого успішного навчання.

У молодших класах серед найважливіших лінгвістичних понять нами були виділені основні поняття: звуки та букви; речення як структурна одиниця мовлення; слова як частини мови; структурні частини слова, як носії лексичного та граматичного значення. Ці та інші поняття можуть бути опанованими через:

1) співвіднесення, порівняння одного з одним, введення їх у систему вже набутих знань;

2) поєднання емоційного та раціонального у навчанні, що найповніше реалізується у молодших класах широким застосуванням ігрового методу.

Головною метою вивчення української мови у період навчання грамоти є формування навичок читання та письма на основі засвоєння фонетико-фонематичного принципу української мови. У період оволодіння грамотою було приділено велику увагу розвитку фонематичного слуху, тобто вмінню розрізняти окремі звуки у мовленнєвому потоці, виділяти їх із складів, слів, розпізнавати фонеми (основні звуки) не тільки у сильних, але й у слабких позиціях, розрізняти варіанти звучання фонем. Фонематичний слух є основою формування не тільки навички читання, але й орфографічної навички: в українській мові є орфограми, які вимагають співвіднесення букви з фонемою у слабкій позиції.

Експериментальна робота у період навчання грамоти проводилась нами поетапно: словниковий (дозвуковий); звуковий (добукварний); букварний; післябукварний. Були визначені головні завдання на цих етапах:

1. Визначення слова як об'єкта пізнавальної та практичної дії.
2. Аналіз звукової структури слова, виявлення фонематичних (словорозпізнавальних) характеристик звуків мовлення.
3. Аналіз особливостей співвідношення звука і букви в українській мові та формування на цій основі навичок складового читання, моделювання слова за допомогою букв (письма), що сприяє усвідомленню норм української графіки.
4. Збагачення й уточнення словника дитини, розвиток навичок усного мовлення.

Кожен період етапу навчання грамоти у ЕС мав свою специфіку. Опишемо їх. Уже в 1-му кл. учні одержували різнобічні уявлення про такі найважливіші одиниці мовлення, як слово і речення. Перший етап роботи – дозвуковий (підготовчий). У традиційній методиці це добукварний період. Саме в цей час ми ознайомлювали учнів зі словом: для чого потрібна мова? для чого потрібні слова? Навчання на цьому етапі здійснювалося у процесі ознайомлення з різними предметами і явищами під час дидактичних ігор та ігрових вправ. На цьому етапі важливо збагачувати словник розумово відсталих учнів і вдосконалювати звуковимову,

використовуючи добір малюнків і різноманітний ілюстративний матеріал. Об'єктом вивчення на початку дозвукового етапу є слово, його номінативне значення (роль): називати предмети, ознаки, дії чи пов'язувати слова в реченні. Адже, перш ніж перейти до звукового аналізу слів, дитині потрібно знати їх значення і вміти правильно вимовляти. Спочатку дітей ознайомлювали зі звуками довкілля. Перш ніж аналізувати звукову структуру слова, необхідно виділити його й осмислити як значущу одиницю мови. Особливу увагу звертали на слова, які означають назви предметів навколишнього середовища. Першокласникам зразу важко було відрізнити предмет від його назви, і тому більшість учнів відповідали, що це одне і теж. У ході вирішення цього завдання учні приходять до висновку, що слово є назвою предмета. Тоді учням повідомлялося, що вони будуть вивчати, як побудоване слово. На цьому етапі ми практично прагнули ознайомити дітей із реченням як засобом спілкування; словом як мовною одиницею; службовими словами. Теоретичний матеріал у цей час їм не подавався. Головним завданням на цьому етапі було розмежування в уявленні учнів слів-назв предметів і слів – „помічників“ (У Маші лялька). Для того, щоб діти могли фіксувати свою роботу зі словами і реченнями, ми використовували прийоми моделювання (фішки-символи слів):

За допомогою слова чи декількох слів можна висловити думку про когось або про щось. На практичних вправах учні переконалися, що для цього слова-назви предметів треба пов'язати між собою. Перед учнями виникла нова проблема: у мові є і такі слова, які не відповідають ні на яке питання і нічого не називають, але виконують певну роль – служать для зв'язку слів-назв предметів між собою у реченні. У схемі речення вони позначаються значком .

За допомогою фішок ми виконували вправи на усвідомлення та закріплення вивченого матеріалу. Пропонуємо деякі з них:

1) Учитель (або хтось із учнів) показує фішку, учні називають слова, які можуть бути позначені нею.

2) Учитель (або учень) вимовляє слово, учні показують фішку, якою вона позначається.

3) Учитель (або група учнів) пропонує речення, а діти за допомогою фішок складають його модель.

4) Учитель пропонує модель речення, а учні складають до неї відповідний усний варіант.

5) Учитель пропонує модель речення і кілька усних варіантів, учні обирають із них те (або ті), яке відповідає запропонованій моделі.

Отже, основна мета дозвукowego етапу – виявлення номінативної функції слова – досягається шляхом послідовного розв’язання таких завдань:

- 1) визначення номінативної функції слова;
- 2) визначення комунікативної функції речення;
- 3) формування уявлень про слова і способи їх виділення з мовного потоку.

При переході від дозвукowego до звукowego етапу навчання грамоти перед нами стояло завдання пізнавального характеру: „З чого складаються слова?“

На другому етапі ми визначили основну мету звукowego етапу – навчити дітей орієнтуватися у звуковій системі слова, ознайомити їх із звуковою оболонкою слова, з найважливішими фонематичними характеристиками звуків: голосні та приголосні. При цьому визначення звукового складу слова відбувалося у безпосередньому зв’язку з його лексичним значенням. У цей період велику увагу було приділено звуковій роботі. Розпочали її з навчання ділити слово на склади і будувати складові моделі:

Ще до шкільного навчання розумово відсталі діти частково володіють фонетичним складом мови, але користуються ним тільки як засобом комунікативної діяльності, не усвідомлюючи ні фонетичних одиниць, ні їх властивостей. Щоб це усвідомити, звуковий склад слова має поставати як особливий об’єкт пізнавальної діяльності, учні мають зрозуміти різницю між буквою і фонемою (звуком); орієнтуватися у звуковій структурі мови. Саме тому ми розпочали навчання грамоти не з введення букв для позначення „нового“ звука, а з детального і ретельно організованого звукового аналізу.

В ЕН ми створювали такі умови, щоб учні зрозуміли, що слово, як і будь-яка річ, зроблене з якогось „матеріалу“. Перед учнями поставили нове завдання:

навчитися визначати, з яких саме звуків побудоване те чи інше слово, ділити слово на елементарні частини – звуки. Саме слово, центральна одиниця мови, стає предметом аналізу з боку його звукового складу. Потрібно кожен відрізок звукового потоку (слово) показати у вигляді послідовності звуків, зіставити звуки між собою, визначити своєрідність кожного з них. Для цього треба зафіксувати звуковий склад слова, тобто скласти його звукову модель. Діти вчилися спочатку визначати перший і останній звуки у слові, а потім усі інші. Для кожного слова є так би мовити, будиночок , а в ньому – помешкання для кожного звука. Наприклад, звуки слова *рис* живуть у трикімнатному будиночку . Звуки ще яких слів можуть жити у такому ж будиночку? Так учні вчилися вимовляти звуками слова, засвоювали алгоритм звукового аналізу слів.

Друга, не менш важлива особливість звукового аналізу, на яку ми звертали належну увагу, полягає у тому, що у процесі звукового аналізу діти спиралися на модель звукового складу слова. Модель дає змогу зафіксувати зовнішню звукову оболонку слова. Використовували перехід від „інтонування“ кожного звука у слові до вимови за складами, підводили учнів до усвідомлення поняття про склад як мінімальну одиницю вимови. На цьому етапі звуковий аналіз, крім визначення послідовності та кількості звуків у слові, охоплює і визначення кількості складів.

Після того, як учні навчилися послідовно називати звуки у слові, яке вимовляється, що дуже важливо, розглядаються: смислова функція звуків, склад; наголос; повний звуковий аналіз слів. Під час переходу від штучного інтонування звуків у слові до складового вимовляння слів усвідомлюється поняття про склад як мінімальну одиницю вимови. На цьому етапі звуковий аналіз передбачає поділ слова на склади й протиставлення в межах кожного з них голосних і приголосних звуків. Визначення наголошеного складу слова уточнює звукову модель слова.

На заключному етапі звукового аналізу встановлювали відношення між звуковим складом слова та його лексичним значенням, що дозволяє виявити смисло-розрізнявальну роль звуків – голосних і приголосних; значення для цієї ролі таких ознак приголосних, як дзвінкість-глухість, м'якість-твердість, подовженість-

неповодженість [170]. Під час проведення експерименту ми добирали слова для звукового аналізу у вигляді загадок, предметних і сюжетних малюнків.

Таким чином, щоб виконати основне завдання цього етапу – навчити розумово відсталих учнів визначати послідовність і кількість звуків у слові, а також їх фонематичні якості, ми у своїй роботі вирішували такі завдання: 1) визначення звуків мовлення як особливого „матеріалу“, з якого побудовані слова; 2) визначення послідовності звуків у слові шляхом інтонування; 3) визначення мінімальної одиниці вимови – складу; 4) визначення послідовності голосних і приголосних звуків у слові.

Наступний етап навчання грамоти – букварний. На цьому етапі у нашому дослідженні ми планували перетворити звукову модель на буквену. Попередня робота лише підготувала дітей до опанування навичками читання й письма. У до-букварний (звуковий) період навчання учні відкрили для себе звукову будову мови, навчилися визначати, з яких звуків складаються слова, розрізняти голосні та приголосні. На цьому етапі звуковий (фонемний) аналіз слів має перетворитися на аналіз звуко-буквений. Головне у звуко-буквеному аналізі – назвати послідовно звуки у слові і вказати, якими буквами треба позначити їх на письмі. Під час звуко-буквеного аналізу йшли від звука до букви, а не навпаки. У цей період навчання нам треба було практично вирішувати проблему: якою буквою позначається той чи інший звук мовлення і чому? Щоб вирішити цю проблему, необхідно перш за все розкрити перед учнями знакову природу букв. Буква вводиться як один із багатьох можливих знаків для запису звукового (фонемного) складу слова. Зрозуміти знакову природу букв розумово відсталим дітям буде легше, якщо вони пройдуть шлях від вимови слова до його запису.

Відомо, що в основі української графіки лежить фонематичний принцип [117]. Літери алфавіту передають на письмі не звуки, а фонемі – найменші звукові одиниці, здатні розрізняти слова та їх форми.

За нашою ЕС ми вивчали правила графіки шляхом розкриття їх системності, узагальненого характеру. Намагалися добирати такі тексти, щоб учням вже при написанні перших складів відкривався загальний принцип українського письма. І

помітили, що учень, який усвідомив цей принцип, оволодів ним, спроможний прочитати та написати будь-який склад з будь-якою новою буквою, як тільки дізнається про її фонемне значення. Цей загальний позиційний принцип графіки визначає послідовність вивчення букв у ЕС. Серед букв голосних звуків спочатку вводилася буква О, потім А, У, И, Е та йотовані у кінці слова, що дало змогу розумово відсталим учням вже на цьому етапі оволодіти загальним способом читання будь-яких складів; діти вчилися орієнтуватися на букву голосного, яка знаходиться в позиції після букви приголосного.

Оволодіваючи способами відображення на письмі м'якості приголосних звуків, а також способами позначення звука [й], учні засвоювали складовий принцип української графіки: буква обирається з урахуванням оточення звука в слові, насамперед його звуків-сусідів. Уже на перших етапах роботи з буквеною моделлю слова у ній виявляються місця, коли вибір букви однозначно не визначається вимовою. Під час такого аналізу засвоюється узагальнене поняття про орфограму, яке конкретизується на цьому етапі при опрацюванні орфограм, не пов'язаних із позначенням звуків буквами (велика літера, перенос слів, інтервали між словами). Потім учні переходили до запису окремих складів, а згодом і до запису слів. Оскільки вони будуть записувати слова, промовляючи їх за складами, з'являється потреба у попередній побудові складової моделі слова, яка водночас буде служити і засобом контролю.

Отже, перед записом диктованого слова учні обов'язково мали пошепки вимовити його, побудувати складову модель, визначити наголошений склад і лише після цього записати слово складами, диктуючи собі пошепки кожен склад, а виконуючи контрольну операцію, – перевірити, чи всі склади записані. Вся робота була спрямована на корекцію аналітико-синтетичної діяльності розумово відсталих учнів. Коли учні навчилися писати окремі слова, можна переходити до наступного етапу – запису речень. Перш ніж записувати речення під диктування, учні визначали кількість слів у ньому, зафіксували це у вигляді моделі і правильно проінтоновували. Оскільки речення діти записували, диктуючи собі слова по складах, виникла проблема у складовій моделі. Далі учні працювали у тій же пос-

лідовності, що й під час запису окремого слова. Для того, щоб досягти цієї мети, треба було усвідомити суть позиційного принципу української графіки, послідовно вирішивши такі завдання:

- формування в учнів уявлень про знакову будову букви;
- визначення „роботи“ букв голосних;
- визначення „роботи“ букв приголосних;
- формування в учнів дії письма;
- конкретизація позиційного принципу української графіки.

Щоб запобігти помилковим написанням, зокрема, пропуску, заміні букв (які є особливо поширеними на початковому етапі навчання), широко використовували прийом проговорювання. Перед записом тексту учням пропонувалося голосно його прочитати (хором, групами, індивідуально), а далі – виразно проговорити його голосно, пошепки, подумки. Такі завдання зорієнтовані на розвиток внутрішнього мовлення як основи писемного. Проговорювання речення перед записом є власне уявлюваною чернеткою для розумово відсталих учнів.

Протягом буквеного періоду для списування добиралися тексти, складені лише зі слів, які не мають орфограм (крім орфограми „велика буква“), тобто запис яких можна здійснювати, орієнтуючись на слух – кожному звукові відповідає певна буква. Це дуже важливо, тому що, працюючи з такими текстами, розумово відсталі учні має змогу бачити орфоепічний зразок. По друге, списування повинно бути організоване за суворими правилами, тобто за алгоритмом. Спочатку цю роботу за алгоритмом виконували фронтально. Слід було запевнитися, що кожен учень виконує роботу відповідно до алгоритму. Перед початком роботи учень мав перед очима текст із двох-трьох речень, кожне з яких складається щонайбільше із п'яти слів.

Пропонуємо таку послідовність дій учня:

1. Прочитай речення, щоб його зрозуміти та запам'ятати.
2. Повтори речення, не дивлячись у текст, щоб переконатися, чи запам'ятав його. (! Чи правильно учні вимовляють слова? Може бути й шум у класі).
3. Підкресли орфограму в словах речення (велика буква), крапка.

4. Прочитай речення ще раз, називаючи орфограми.
5. Повтори речення ще раз, називаючи орфограми.
6. Запиши речення, диктуючи собі складами. На цьому етапі діти закривають зразок. Треба переконатися, що учні не „перемальовують“ букви в словах, а свідомо пишуть, диктуючи собі.
7. Перевір написане (прочитай кожне записане тобою слово, звір його з пропонованим).

Якщо у написаному є помилки, це свідчить про те, що учень не дотримувався алгоритму. В таких випадках контролювалося дотримання порядку дій при списуванні учнями, які припустилися помилок. (Зразок. Квітнуть яблуні. Сонце вже встало і золотить повітря. Так тепло. Так радісно.)

Результати нашого дослідження засвідчили, що запропонована нами в експериментальному навчанні робота зі списування, може допомогти вирішити проблему пропуску та заміни розумово відсталими учнями букв у словах.

Основним завданням післябукварного періоду є удосконалення вміння читати, писати, робити елементарні аналітико-синтетичні операції з одиницями різних мовних рівнів для розвитку усного мовлення [167]. Післябукварний період являв собою етап систематизації отриманих учнями знань й удосконалення практичних дій читання і письма. На цьому етапі проводилися диктанти букв, складів, слів, коротких речень; письмо по пам'яті, творче письмо. Належне місце відводилось і самостійній роботі учнів: побудова звуко-складових моделей слова; добір слів до поданих моделей; співвіднесення малюнка з його звуко-складовою моделлю; добір слів із заданим звуком у різних фонетичних позиціях; побудова схем до поданого речення; складання речень за схемою, малюнком, опорними словами.

У подальшому вивчення нового матеріалу постійно спиралося на наявні у розумово відсталих учнів знання і являло собою кожен раз нову, вищу ступінь засвоєння відомостей про українську мову.

3.3. Дидактичні умови ефективності засвоєння знань, умінь з української мови розумово відсталими учнями у 2-му – 4-му класах

3.3.1. Реалізація змісту, принципів і методів ЕН. Головною метою ЕС є формування навчальної діяльності розумово відсталих учнів молодших класів. Змістом навчальної діяльності в ЕС є теоретичні знання, оволодіння якими корегує в учнів вказаної категорії мислення, розвиває творчий рівень здійснення практичних видів діяльності.

У першокласників ще немає потреби у теоретичних знаннях як психологічної основи навчальної діяльності. Ця потреба виникає у процесі реального засвоєння дітьми елементарних теоретичних знань при спільному з учителем та однолітками виконанні навчальних дій. Під час виконання навчальних дій розумово відсталі учні оволодівають способами відтворення конкретних понять, образів та через ці способи засвоюють зміст теоретичних знань.

Навчальна діяльність розумово відсталих учнів у формульованому експерименті будувалась у відповідності зі способом викладення теоретичних знань від абстрактного до конкретного. Тобто, приступаючи до оволодіння будь-яким програмним матеріалом з української мови, розумово відсталі учні ЕГ, під керівництвом і з допомогою вчителя, аналізували навчальний матеріал, виділяли у ньому деякі загальні відношення, виявляючи разом з тим, що воно проявляється і у багатьох інших відношеннях, наявних у даному матеріалі. Фіксували в якій-небудь знаковій формі виділене загальне відношення, розумово відсталі діти під керівництвом і з допомогою вчителя будували змістовну абстракцію предмету, що вивчається. Продовжуючи аналіз навчального матеріалу, учні розкривали закономірний зв'язок цього вихідного відношення з його різними проявами і тим самим отримували змістовне узагальнення предмету, який вивчається. Потім використовували змістовні абстракції й узагальнення для виведення (знову з допомогою вчителя) більш часткових абстракцій і для об'єднання їх у цілісному (конкретному) навчальному предметі. Коли розумово відсталі учні починали використовувати вихідні абстракції й узагальнення як засоби виведення та об'єднання інших абстракцій, то вони перетворювали ці розумові дії у поняття, яке фіксує певну „клітинку“

навчального предмету (в даному випадку української мови). Ця „клітинка“ у подальшому служила для дітей засобом їх орієнтації у всій різноманітності мовного матеріалу, який у поняттєвій формі вони повинні засвоїти шляхом сходження від абстрактного до конкретного .

Щоб у розумово відсталих учнів молодших класів формувалась повноцінна навчальна діяльність, вони повинні систематично розв’язувати навчальні завдання, головна особливість яких полягає у тому, що при розв’язуванні їх вони шукають та знаходять загальний спосіб підходу до багатьох окремих завдань певного класу. А тому система наукових (теоретичних) понять є головним компонентом змісту ЕС. Методика формування загальних мовних понять є складною і вона потребує логічного мислення. Сутність її полягає у виділенні основних ознак предметів чи явищ природи, узагальненні їх; у підведенні підсумків і формулюванні доступного для учнів визначення поняття; у проведенні роботи над закріпленням нового поняття; введенні його у систему понять.

Визначальним засобом структурування навчального матеріалу з мови та мовлення на етапі систематичного вивчення (2-4 кл.) є системне використання опорних умінь. Саме завдяки цьому методичному підходу було створено повноцінні умови для реалізації одного з найперспективніших способів здобуття знань на основі узагальнених дій (В.В. Давидов, П.М. Ерднієв), аналізу, систематизації мовних знань. З огляду на це ми виділили чотири групи опорних умінь (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Опорні уміння як засіб формування узагальнених способів аналізу, систематизації мовних знань та використання їх з метою спілкування

Типи опорних умінь	Розвивальна сутність опорних знань, дидактична мета
I тип Сприймати, відтворювати, будувати текст, а саме: уміння орієнтуватися в умовах спілкування, осмислювати задум висловлювання, виділяти частини висловлювання та поєднувати їх.	Розвиток випереджувального синтезу в межах тексту.

II тип Співвідносити вимову й написання слова.	Вироблення чітких орієнтирів правильного написання слова: а) пишемо так, як вимовляємо; б) розходяться вимова й написання, користуємося правилом (написання ненаголошених [е], [и], сумнівних дзвінких та глухих приголосних звуків тощо)
III тип Розрізнити лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту.	а) як мовне унаочнення під час засвоєння частин мови, будови слова, речення, числа іменника, власних і загальних назв та ін.; б) оволодіння правилами вживання великої букви, префіксів пре-, при-; в) збагачення словника; г) уміння визначати ознаки спостережуваного, знаходити спільні й відмінні, істотні-неістотні ознаки, класифікувати їх, встановлювати причинно – наслідкові залежності
IV тип Встановлювати зв'язки слів у реченні.	а) як мовне унаочнення для осмислення роду іменників, членів речення; правопису прийменників, сполучників; б) удосконалення граматичної будови мовлення учнів (уміння висловлювати думку повними поширеними реченнями); в) розвиток випереджального синтезу в межах речення, розширення об'єму оперативної пам'яті

З огляду на розвивальні та дидактичні можливості кожного із типу опорних умінь (див. табл. 3.1) в ЕН змінено послідовність засвоєння розділів програми з української мови у молодших класах.

У 2-му кл. послідовність вивчення розділів програми була такою: „Повторення вивченого про звуки і букви“, „Слово і речення“, „Постановка орфографічних завдань (орфограми слабких позицій)“, „Загальний спосіб розв'язання орфографічних завдань (перевірка орфограм слабких позицій)“, „Розвиток мовлення. Поняття про текст“. У 3-му кл.: „Мова і мовлення“, „Речення“, „Текст“, „Слово“, „Значущі частини в основі слова“, „Корінь слова. Споріднені слова. Префікси й суфікси. Перевірка орфограм слабких позицій у значущих частинах основи“, „Закінчення слова. Перевірка орфограм слабких позицій у закінченнях слів“. У 4-му кл.: „Мова і мовлення“, „Текст. Речення як складова частина тексту“. „Лексичне і граматичне значення слів“, „Формування уявлень про частини мови. Формування орфографічних вмінь“.

Істотні корективи внесено передусім у планування програмового матеріалу в 2-му кл. Завданням розділу „Слово і речення“ було виявлення ролі речення як одиниці мовленнєвого спілкування. Слово на цьому етапі осмислювалося учнями

як будівельний матеріал для речень. Поняття про номінативну функцію слів формувалося під час їх об'єднання у лексико тематичні групи: назви людей, тварин, рослин, конкретних предметів, їхніх ознак, дій, природних явищ, почуттів людини. Розділ „Речення“ розділено на дві частини. Першу частину учні відпрацьовували відразу після опанування грамоти. Сюди входило формування найважливіших синтаксичних умінь: визначати головні слова у реченні, розділяти мовний потік на речення, графічно позначати межі речень на письмі й інтонаційно в усному мовленні, поширювати, відновлювати текст. Другу частину розділу „Речення“, зокрема, такі теми, як „Види речень“, „Зв'язок слів у реченні“, „Головні та другорядні члени речення“ перенесено на кінець навчального року з тим, аби вчитель мав достатньо часу для організації підготовки учнів до сприймання цього матеріалу. Розділи „Постановка орфографічних завдань (орфограми слабких позицій)“, „Загальний спосіб розв'язання орфографічних завдань (перевірка орфограм слабких позицій)“ вивчалися відразу після розділу „Слово і речення“. Такі зміни зумовлені тим, що цей розділ є найголовнішим, найбільшим, центральним у програмі 2-го кл. Він передбачає оволодіння учнями правильними навичками грамотного письма, що дасть змогу в подальших класах попередити помилки при написанні слів з орфограмами. Зокрема вивчалися такі теми: „Якою є позиція голосного звука у слові: сильною чи слабкою?“; „Як писати без помилок слова з голосними звуками у слабкій позиції?“; „Коли позиція приголосного у слові є сильною, а коли слабкою?“; „Чи вмю перевіряти орфограми зміною слова?“; „Як перевірити орфограму „м'який приголосний перед м'яким?“; „Чи бувають приголосні звуки, які випадають?“. Для оволодіння цим матеріалом розумово відсталим учням необхідно не тільки його осмислити, а й закріпити у довготривалій пам'яті. У зв'язку з цим слід передбачити тривалі у часі вправляння. Всього у 2-му кл. було проведено 156 уроків, (у тому числі з розділу „Постановка і способи розв'язання орфографічних завдань“ – 65 уроків).

У 3-му, 4-му кл. на початку року збільшено кількість годин для повторення по 24 години з метою відновлення, розвитку опорних умінь, підготовки учнів до сприймання головних розділів програми: „Будова слова“ у 3-му кл., „Частини мо-

ви“ – у 4-му кл. У 3-му кл. у розділі „Слово“ вивчалися теми: „Пряме і переносне значення слів“, „Багатозначні слова, Омоніми. Розрізнення багатозначних слів і слів-омонімів“, „Синоніми, антоніми. Добір їх до заданих слів“. Продовжувалася робота з формування орфографічних умінь: „Як чергуються звуки незалежно від позиції у слові? “; „Перевірка орфограм слабких позицій у значущих частинах основи“; „Перевірка орфограм слабких позицій у закінченнях слів“. Всього у 3-му кл. проведено 192 уроки. У 4-му кл. розширювалися знання про речення і словосполучення: („Головне й залежне слово у словосполученні“, „Однорідні члени речення“, „Розділові знаки при однорідних членах речення, з'єднаних без допомоги сполучників; за допомогою сполучників **а, але**“; „Поняття про складне речення як про синтаксичну одиницю з кількома граматичними парами“). Четвертокласники знайомилися з лексичним і граматичним значенням слів. Формувалися способи визначення граматичного значення слова за закінченням. У 4-му кл. було проведено 140 уроків.

В основу майже всіх уроків було покладено творчі, пізнавальні проблемні завдання чи питання, при вирішенні яких розумово відсталі учні одержували необхідні знання. У дод. Е наведемо програмовий матеріал, який підлягає проблемному вивченню згідно розробленої експериментальної програми та принципів ЕС. Якщо навчальний матеріал був непроблемного характеру, то він подавався учням у формі творчих завдань, які виконують функцію цілі (а саме: визначати характер і спосіб діяльності). У таких завданнях визначено дії, виконання яких призведе суб'єкта навчальної діяльності до позитивного результату. Важливо, щоб ці дії винайшли і реалізували самі учні. Необхідна така організація змісту завдання, яка стимулювала б самостійний пошук учнів, у процесі якого і відкриваються необхідні пізнавальні дії. Якщо потрібні пізнавальні дії були ще не сформованими у розумово відсталих учнів молодших класів, то завдання пропонувалися в ігровій формі, у вигляді дидактичних міні-ігор. Для прикладу наведемо фрагмент уроку в 2-му кл. (див. дод. Ж.1).

Важливою дидактичною метою творчих вправ є формування в учнів швидко, чітко і правильно розв'язувати життєві проблеми, застосовувати надбані знан-

ня і навички. Пропонувалися вправи з поступовим ускладненням. Виконувалися вони спочатку усно, потім письмово. На заключному етапі формування умінь і навичок формулювалося завдання, що створює проблемну ситуацію і має практичне значення.

В основу ЕН було також покладено принцип максимальної активізації розумової діяльності учнів на всіх етапах уроку української мови [17]. Провідними принципами формувального експерименту були такі: принцип високого рівня труднощів, принцип провідної ролі теоретичних знань, принцип усвідомлення процесу учіння, принцип проходження навчального матеріалу швидким темпом. Аргументацію цього методичного положення представимо табличним способом (див. табл. 3.2). При цьому не відкидали загальноприйняті у спеціальній дидактиці принципи.

Таблиця 3.2

Дидактичні принципи формувального експерименту

Дидактичні принципи експериментального розвивального навчання	Методичне вирішення дидактичних принципів розвивального навчання системою комплексних вправ
Принцип високого рівня труднощів.	а) система пізнавальних завдань за способом поєднання видів емоційно-образної діяльності, мірою допомоги та рівнем творчості; б) цілеспрямована підготовка до сприймання наступного матеріалу, акцентуванням на узагальненні, систематизації вивченого
Принцип провідної ролі теоретичних знань.	а) організація евристичної бесіди як провідного методу засвоєння мовних знань; б) формування узагальнених способів пізнавальної та мовленнєвої діяльності на основі використання методу укрупнених одиниць; в) розроблена методика включення нових знань у систему раніше вивчених
Принцип усвідомлення процесу учіння.	Переакцентування уваги учня від здобутого результату на осмислення способу дії
Принцип проходження навчального матеріалу швидким темпом.	Досягнення сукупності дидактичних цілей кожного уроку української мови й мовлення у системі інших, відведених на вивчення теми, розділу

Розкриємо змістову сторону дидактичних принципів, які застосовувались у формувальному експерименті.

Принцип високого рівня труднощів передбачає зорієнтованість навчання на зону найближчого розвитку (її можна охарактеризувати як здатність учнів виконувати пізнавальні завдання не самостійно, а з певною мірою допомоги). Подолання труднощів, не будь-яких, а визначених, доступних для дітей, таких, які знаходяться у зоні найближчого розвитку, викликає у них віру в свої сили. Принцип навчання на високому рівні труднощів нерозривно пов'язаний з іншими. Зокрема з принципом провідної ролі теоретичних знань. Цей принцип не означає, що розумово відсталі учні повинні займатися вивченням теорії, запам'ятовувати наукові терміни, правила. Він програмує розкриття зв'язків і залежностей у матеріалі, який вивчається, завдяки чому учні роблять теоретичні узагальнення на основі сформованих навичок; передбачає, що діти у процесі виконання вправ ведуть спостереження над матеріалом, при цьому вчитель скеровує їх увагу і призводить до розкриття суттєвих зв'язків і залежностей у ньому. Учні підводяться до виявлення певних закономірностей, роблять висновки. Як засвідчили результати експерименту, розумово відсталі учні люблять дослідницько-пошукову роботу, їм подобається розкривати закономірності, робити висновки на основі власних спостережень. Робота з теоретичним матеріалом вимагає від розумово відсталих учнів виконання певних навчальних дій, що відповідають закономірностям логічного мислення і складають структуру навчальної діяльності. До них належать: прийняття від учителя навчального завдання; аналіз умов завдання з метою виявлення суттєвих зв'язків і відношень у об'єкті; моделювання виділеного відношення у предметній, графічній або буквеній формах; вивчення на моделі властивостей цього відношення; побудова системи часткових завдань, що розв'язуються загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даного навчального завдання.

Принцип усвідомлення процесу учіння спрямований на усвідомлення самими учнями протікання процесу пізнання: що вони до цього знали, а що нового ще їм відкрилося у матеріалі, який вивчається. Даний принцип орієнтує на усвідомлення учнями динаміки учіння, розвитку, самоаналізу.

Принцип проходження навчального матеріалу швидким темпом передбачає швидке просування вперед із повторенням раніше вивченого, у результаті чого нове вступає у нові зв'язки з попереднім. Повторення в експериментальній системі спрямоване не просто на закріплення знань, а на їх більш глибоке розуміння. При цьому тренувальні вправи не однотипові, не одноманітні.

Дидактичні принципи реалізувалися через зміст навчання і методи роботи. У формуальному експерименті було змінено і структуру уроку. Він рідко починався з перевірки домашнього завдання, а мав на меті швидке включення учнів у активну розумову діяльність. Дидактичним стрижнем уроку в ЕС була самостійна діяльність самих учнів. Вони спостерігали, порівнювали, класифікували, групували, робили висновки, з'ясовували закономірності. Їх дії з навчальним матеріалом носили перетворюючий характер.

З орієнтацією на опорні вміння в ЕН успішно і послідовно використовувався метод укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв) [85]. Для реалізації цього методу ми використовували комплексні вправи [171]. Такий спосіб програмує одночасне оволодіння взаємопов'язаними та зовні подібними знаннями (частини мови, класифікація речень за інтонацією та метою висловлювання, типи текстів); протилежних, співвідносних понять і явищ (наприклад, звук і буква, синоніми та антоніми); знань на основі міжрівневих мовних зв'язків (змінені слова і споріднені слова; споріднені слова і близькі за значенням слова); оволодіння спочатку загальним образом змісту, а потім його складовими (спосіб викладення знань від абстрактного до конкретного). Мовні та мовленнєві поняття, таким чином, формуються як елемент цілісної сукупності, тому засвоюються краще, ніж коли розглядаються ізольовано.

Провідні принципи ЕН знаходять методичну конкретизацію у розробленій нами системі комплексних вправ та їх послідовності у навчально-виховному процесі. Розвивальна сутність комплексних вправ полягає у тому, що:

- будуються вони на основі зв'язних текстів із врахуванням їхніх розвивальних та дидактичних можливостей; способи добору й використання зв'язних текстів (як матеріалу комплексних вправ) зорієнтовані на структуру процесу форму-

вання мовних знань у єдності їх засвоєння і застосування та сукупність дидактичних цілей уроку, активізують механізми мовлення;

- дають можливість поєднати різні види мовленнєвої діяльності (сприймання тексту, відновлення, поширення, переконструювання, редагування, переказ, побудова тексту) з грою, драматизацією, предметно-практичною та дослідницькою діяльністю, спілкуванням із картиною, музикою, завдяки чому підвищується емоційно-естетичний струмінь у пізнанні як необхідний компонент успішної навчальної діяльності та її мотивації; сконструювати систему пізнавальних та проблемних завдань за мірою допомоги, рівнем творчості (з орієнтацією на зону найближчого розвитку), систему алгоритмів, пам'яток, опор; поєднати абстрактне (словесно-графічне й графічне унаочнення) та емоційно-образне, чим досягається гармонізація педагогічних впливів, підвищується результативність навчання, індивідуалізація, розвивальна спрямованість;

- дозволяють домогтися оптимального співвідношення колективної, групової (парної) та індивідуальної діяльності на різних етапах оволодіння комунікативними, граматичними вміннями й правописними навичками;

- послідовність комплексних вправ визначається з огляду на опорні вміння – базисний компонент програми.

Покажемо спосіб укрупнення навчальної інформації на прикладі вивчення знань про частини мови. Первинне введення блоку знань про частини мови (без вживання термінів) здійснювалося на частково-понятійному рівні. На цьому етапі (1-й кл.) учні вчилися ставити питання до слів-назв предметів, слів-назв ознак, слів-назв дій, осмислювали їх значення.

У подальшому навчанні цей первинний блок ми розширили: діти вели спостереження за зміненими словами (2-й кл.). Акцентувалася увага на практичному опануванні сполучуваності слів. У процесі класифікації, узагальнення, систематизації здобуті знання про слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, змінені слова поглиблювалися встановленням міжпонятійних зв'язків із спорідненими словами, близькими й протилежними словами, словосполученнями (3-й, 4-й кл.). Блок навчальної інформації, таким чином, розширюється як за обся-

гом, так і поглиблюється за ступенем узагальненості. Включаються до дидактичного блоку не тільки морфологічні знання про частини мови та їх форми, а й про будову слова (без уживання термінів), лексику, речення.

На основному та узагальнюючому етапах оволодіння морфологічними уміннями подана схема укрупнення навчальної інформації зберігалась, але здійснювалась уже на понятійному рівні. Схематично цей процес взаємодії блоків знань на різних етапах навчання представимо у табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Способи укрупнення навчальної інформації на різних етапах оволодіння морфологічними уміннями

Частково-понятійний рівень (вступний етап)	I Слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, службові слова	II Слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, службові слова, словосполучення (без терміна)	III Слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, службові слова, змінні слова, споріднені слова, близькі й протилежні за значенням, словосполучення (без терміна)
Понятійний рівень (основний та узагальнюючий етапи)	I іменник, прикметник, дієслово, прийменник	II іменник, прикметник, дієслово, прийменник, змінювання частин мови за числами та питаннями, споріднені слова, словосполучення	III іменник, прикметник, дієслово, прийменник, змінні слова, споріднені слова, слова близькі й протилежні за змістом, словосполучення

Розробляючи способи укрупнення дидактичних одиниць, намагалися на перших кроках оволодіння знаннями не переобтяжувати розумово відсталих учнів багатьма навичками одночасно. Спочатку зосереджували їх увагу на відпрацюванні найголовніших 2-3 навичок. Наприклад, у 1-му, 2-му кл. спрямовувалась робота на формування вміння розрізнення слів-назв предметів, слів-назв ознак, слів-назв дій, службових слів; вміння ставити до них питання. Згодом ці відпрацьовані навички прокладали шлях багатьом іншим, складнішим за системними зв'язками: складати словосполучення з поданими словами; добирати споріднені

слова; протилежні слова та слова, близькі за значенням; використовувати їх у своєму мовленні; граматично правильно пов'язувати слова у реченні (3-й, 4-й кл.).

Ознайомлюючи із загальним образом змісту про слова-назви предметів, слова-назви дій, слова-назви ознак, формуючи первинні уявлення про частини мови (без уживання термінів) ми вдавалися до евристичної бесіди. Ефективність її протікання зумовлювалася передусім попередніми вправліннями учнів – багатозразовим оперуванням істотними ознаками слів-назв предметів, слів-назв дій, слів-назв ознак, службових слів. Покажемо методи, прийоми, найдоцільніші у цьому випадку, розглядом фрагмента уроку в 2-му кл. Фрагмент уроку подано у дод. Ж.2.

Такі творчі вправи: (доповни речення, спираючись на питання які?; з'єднай слова за змістом; зміни слова у дужках, щоб вийшло речення) представляють істотні ознаки слів-назв предметів, слів-назв ознак, слів-назв дій. Вони спонукали учнів не тільки активно оперувати цими ознаками, а й одночасно порівнювати, знаходити спільне, відмінне, абстрагувати у мовленому слові те загальне, граматичне, що притаманне йому як певній мовній категорії. Використання опорно-узагальнюючої таблиці на другому етапі уроку оптимізувало хід евристичної бесіди, у процесі якої учні прийшли до самостійних висновків, успішно оволоділи первинним блоком знань про частини мови (без термінів). Спираючись на сформований загальний образ змісту про частини мови, ми розширили коло знань розумово відсталих учнів про ці слова шляхом спостереження за зміною слів за зразком один-багато та за питаннями. Для цього використовували творчі вправи, які наведено у дод. З.1.

Таким чином, виконуючи вправи 1-4, учні одержують уявлення про змінені слова – одне з найважливіших опорних знань, яке є необхідним як для розрізнення слів за частинами мови, так і для вироблення готовності працювати за алгоритмами правил правопису ненаголошених голосних, сумнівних приголосних, аналізувати слова за будовою, осмислювати синтаксичний зв'язок слів у реченні.

Введення у навчальний процес системи комплексних вправ забезпечує постійну взаємодію слова й унаочнення, слова та дії, завдяки чому долається недифе-

ренційованість сприймання розумово відсталих дітей, активізується уява, успішно проходить процес абстрагування від лексичного значення конкретних слів і виділення у них загального, граматичного. Цей методичний підхід дає можливість подолати обмеженість застарілої методики, за якою учні довгий період навчання були зорієнтовані на постановку питань до частин мови – лише у початковій формі. Цим самим утруднювалось сприймання ряду питань орфографії й граматики.

Організована система спостережень та дослідницької діяльності є невід'ємною складовою експериментального навчально-корекційного процесу з української мови. Розвиток навички дослідницької діяльності визначався цілеспрямованістю, планомірністю і системністю роботи. У зв'язку з тим, що в учнів молодших класів допоміжної школи навички самостійної роботи ще недостатньо сформовані, надавалась необхідна допомога вчителя при продумуванні методики проведення дослідження, здійснення необхідних дій, прогнозуванню результатів виконання дослідження.

Корекцію мислення учнів, їх активність у навчальному пізнанні багато дослідників пов'язують із використанням на уроках проблемних ситуацій (З.І. Калмикова [112], Т.В. Кудрявцев [136], А.М. Матюшкін [156], І.Я. Лернер [140] та ін.).

Проблемне завдання є штучною педагогічною конструкцією, оскільки у навчальному процесі використовуються ті проблемні завдання, які вже вирішені, і це розв'язання знає вчитель. Для учнів це завдання виступає як суб'єктивна проблема. Якщо навчальний матеріал має проблемний характер, а аналіз минулого досвіду учнів показує, що у них немає бази для розв'язання творчого завдання, то у цьому випадку вчитель повинен так побудувати його, щоб умови завдання стали доступними безпосередньому сприйманню учнів або могли бути їм зорозово представлені. Іншими словами, вчитель пропонує завдання, яке розвиває в учнів аналітико-синтетичне сприймання і забезпечує розуміння ними поданої частини навчального матеріалу. Через систему пізнавальних проблемних завдань вчитель здійснює управління складними процесами сприймання, уваги, мислення, уяви у процесі спостережень та дослідницької праці. Проблемне завдання повинно відпові-

дати рівню розвитку розумових здібностей дітей, виходити з логіки навчального матеріалу. Головним є те, що учні повинні його зрозуміти як закономірну трудність, подолати яку необхідно самостійно. Для підвищення рівня мислення розумово відсталих учнів ми поступово збільшувати складність пізнавальних завдань і степінь самостійності учнів при їх вирішенні. Серед критеріїв проблемної ситуації, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності, виділимо такі: а) орієнтування розв'язування проблемної ситуації на максимальну самостійність розумово відсталих учнів, їхню власну пізнавальну та дослідницьку діяльність; б) значущість розв'язання проблемної ситуації для учнів; в) динамічність проблемної ситуації. Враховуючи це, використовували на уроках ситуацію суперечності між наявними знаннями розумово відсталих учнів та тими, які необхідні для розв'язання даної проблеми; ситуацію необхідності вибрати ту систему знань, яка забезпечить розв'язання даної проблеми. Проблема вирішується, як тільки учні набувають відповідних умінь. Створенню проблемної ситуації у кожному класі на уроці повідомлення нових знань передувала підготовча робота на попередніх уроках, у процесі якої забезпечувався учням мінімум знань, необхідних для розв'язання проблеми. Якщо учні не в змозі були самостійно розв'язати проблему, вдавалися до навідних запитань. На початковій стадії застосування проблемних ситуацій вчитель висував, формулював та разом з учнями розв'язував пізнавальне завдання. Надалі спонукали учнів до все більшої самостійності у розв'язанні завдань, диференціюючи при цьому процес пошуку. Так, приступаючи до опрацювання правопису слів із ненаголошеними голосними [е], [и], (2-й кл.) учням пропонувалася ситуація:

„Один учень, ваш ровесник, під час виконання домашнього завдання хотів вжити слово вечоріє, але не знав, яку букву писати у першому складі – е чи и, і запитав про це у старшої сестри. Продовжуючи роботу, хлопчик задумався над правописом слова синіє і знову хотів запитати, але нараз спинився і вирішив: „Звернусь я краще до правила“. Діти зацікавилися: що це за правило?“ В основі такого завдання лежить з'ясування суперечностей між раніше засвоєними теоретичними положеннями чи правилами і новими умовами їх застосування. Супере-

чність може розкриватися різними шляхами, які призводять до виникнення проблемної ситуації.

Шляхи створення проблемної ситуації у молодших класах є різними. Але сутність всіх їх зводиться до постановки перед учнями визначеного (звичайно, посильного) завдання, розв'язанню якого підпорядковується вся робота на уроці. Проведене нами дослідження дозволило виявити найбільш поширені шляхи та способи створення проблемної ситуації на уроках української мови у молодших класах допоміжної школи. Наведемо їх у дод. К.

У процесі організації ЕН у зміст попередньої підготовки розумово відсталих учнів для вирішення проблемних завдань було включено і навчання їх оволодінню прийомами аргументації (Чому так виконав? Для чого? Що це дало? Про що це свідчить?). Ці прийоми учні засвоювали не відразу. Спочатку вони відповідали на такі питання одним-двома словами, не намагаючись розгорнути думку, довести її. Тоді дітям показували зразок правильної відповіді та вдавалися до складання колективної відповіді. Це давало позитивний результат. Проблемні завдання реалізовувались через такі запитання: як довести, що..; підкажіть, що вийде, якщо..; якими способами можна здійснити...

Розв'язання завдань здійснювалося у двох варіантах:

1) учні проводили експеримент, не знаючи його результату, і таким чином набували нових знань; 2) учні спочатку передбачали результат, а потім перевіряли свої припущення.

При вирішенні проблемних завдань на матеріалі української мови розумово відсталим учням частіше за все доводилося виконувати операцію порівняння. Спостерігаючи за предметами чи явищами, які порівнювалися, розумово відсталі учні визначали можливі ознаки подібності, відмінності; встановлювали відоме про ці предмети (явища) і на основі цього знаходили нові порівняння. Наприклад, у процесі формувального експерименту пропонувалися наступні завдання: „Уважно прочитайте слова, подумайте, чим вони подібні, а чим відрізняються: *коса – коза, ліс – лис, сад – сядь*“ (1-й кл.), „Згрупуйте слова: *гілка, гілля, віття, гілочка, гілками* за якоюсь відомою вам ознакою. Що нового ви побачили?“ (3-й кл.). „По-

рівняйте слова *річка – річечка, трава – травичка*. Якого значення надають словам суфікси *ечк-, -ичк-?*“ (3 кл.) і т.п. Оволодівши цими способами та прийомами, учні, як правило, переходили до самостійного використання операції порівняння, що наближало їх до вирішення проблемних завдань.

Кожне проблемне завдання вирішувалося поетапно. Наведемо етапи розв’язання проблемних завдань.

1. Створення проблемної ситуації вчителем.
2. Усвідомлення проблеми учнями.
3. Загальні пошуки розв’язання завдання – спостереження, аналіз, порівняння.
4. Відповідь учнів на поставлене питання, що являється виходом з проблемної ситуації.
5. Відтворення ходу розв’язання, яке у випадку необхідності може супроводжуватися складанням таблиць, схем і т.п.

Після виконання вправ учні розповідали, що було особливо важко, і як вони з цим справлялися.

Отже, вчителю необхідно спеціально планувати на уроці завдання для розумово відсталих учнів, у яких вони на новій інформаційній основі знову і знову виконували б аналогічні інтелектуальні дії. Виконані завдання постійно розширюють інформаційну базу для нових знань. Навчальний матеріал сприймається, осмислюється, закріплюється і повторюється учнями, які залишаються на протязі всього уроку суб’єктами навчальної діяльності. Таким чином, знання і способи інтелектуальних дій набуваються учнями у процесі виконання достатньої кількості різноманітних завдань. Способи дій поступово стають досягненням учнів, удосконалюються змістово-операційні компоненти їх інтелектуальних структур (мислення, аналітико-синтетичного сприймання).

Широке й вміле використання наочності, особливо на початкових етапах вивчення матеріалу, є необхідним фактором піднесення його ефективності. Розумово відсталі учні початкових класів вчать порівнянню на конкретних предметах чи малюнках. Переходячи ж до порівняння слів і граматичних явищ, їм при-

ходиться більше спиратися на мислення. Проте і у цьому випадку ми використували наочність у вигляді різних схем чи таблиць. Наочні методи навчання у формульованому експерименті також відрізнялися від наочних методів, які використовуються у традиційному навчанні. Окремі предмети та явища доцільно показувати учням за допомогою схематичних наочних посібників. Наприклад, в ЕН, порівнюючи голосні і приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, ми вдавалися до схематичного зображення звуків. Для цього позначали голосні звуки кружечком, приголосні рисочкою і т.п. Наприклад, слово ВІТЕР мало таке схематичне зображення:

Ознайомлення учнів ЕГ зі словами-назвами предметів, словами-назвами дій, словами-назвами предметів, словами-назвами кількості, службовими словами (слова, які нічого не називають) ми розпочали ще у дозвучковому періоді навчання грамоти. У зв'язку з тим, що розумово відсталі учні на цьому періоді ще не вміють писати, виникла необхідність якось позначати ці слова. Тому в ЕС було використано такі позначення: слова-назви предметів □, слова-назви дій □, слова-назви ознак □, слова-назви кількості □, службові слова Δ.

У процесі оволодіння абстрактним матеріалом розумово відсталі учні молодших класів потребують постійної опори – слова-прикладу, що конкретизує сутність абстрактного поняття. Тому і вправи на розрізнення зовні подібних явищ, узагальнення, систематизацію будувалися з використанням словесно-графічного та графічного унаочнення. Дані види наочності подано у дод. Л.1.

Особливістю пропонованого унаочнення є те, що будується воно за методом типових структур. Сутність цього методу полягає у тому, що основна частина структури схеми залишається незмінною, типовою, слугує виробленню певного способу розумових дій. Деякі ж елементи структурної схеми видозмінюються для опанування інших навичок. Учні, таким чином, одержували чіткі орієнтири спочатку для оволодіння розумовими операціями, а далі – для виконання завдань на перенесення знань, способів діяльності у нову ситуацію. Такі схеми є наскрізними – від 2-го до 4-го кл. Так, наприклад, схеми 1-А, 2-А, 3-А з відповідною видозміненою використовувалися для формування навичок правопису ненаголошених [е],

[и], сумнівних приголосних, аналізу слів за морфемною будовою. Весь навчальний процес з правопису ненаголошених [е], [и] активізувався використанням опорно-узагальнюючого, словесно-графічного унаочнення (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Ненаголошені [е], [и]

Добираю перевірне слово за зразком один – багато або спільнокореневе слово	Добираю спільнокореневе слово	У префіксах пре-, при-	Звук, що випадає	Запам'ятовую
плече – плечі, гречаний – гречка	глибокий - глибоко	преспокійний (дуже спокійний) прибігти	січень - січня	апельсин кишень

Перевіряючи орфограму ненаголошені [е], [и] за допомогою споріднених слів використовували таку схему-опору:

щедрували – щедрик
- +

Для успішнішого та міцнішого засвоєння знань з теми „Чергування звуків“ у словах української мови було створено моделі: історичне чергування *i-e* ___ = ___, історичне чергування або звук, що випадає ___ = _____.

Абстрактні поняття, відношення, причинно-наслідкові зв'язки неможливо спостерігати безпосередньо. У цьому випадку схематичні наочні посібники допомагають передавати виявлене загальне через одиничне, складне – через більш просте. Вони також допомагають розумово відсталим учням усвідомлювати та систематизувати набуті знання. У процесі порівняння схематичні образи перетворюються в опору для мислення, створюють якби план порівняння. Наприклад, у ЕГ, порівнюючи слова *премудрий, пришкільний, предобрий, прибережний, призвище* та ін, учні склали таблицю. Вона стимулювала створення проблемної ситуації, допомагала точніше сформулювати проблему. При цьому перед учнями ставилось завдання не тільки згрупувати слова, але і пояснити, чому в одних випадках пишеться префікс *пре-*, а в інших – *при-*. У результаті пошуків учні, як правило, приходили до висновків, які вони записували у нижній частині таблиці.

Таблицю наведено у дод. Л.2. Вивчаючи типи текстів також опирались на схематичне зображення будови тексту. Наприклад, текст-міркування схематично зображувався таким чином (Рис. 1):

Рис. 1

Питання в зачині: .
 Предмет повідомлення: .
 Докази: .
 Висновок: .

Проаналізуємо цю схему. У тексті-міркування є зачин, головна частина і кінцівка. Зачин містить запитання, над яким треба поміркувати. У зачині ж висловлюється думка автора – його твердження. У головній частині наведено докази на користь цього твердження. Кінцівка ж – це висновок.

Інноваційне спрямування мають представленні у формувальному експерименті види унаочнення:

- конкретного (текстово-ілюстративного та текстово-діяльнісного змісту);
- абстрактного (словесно-графічного, графічного).

Доцільним поєднанням цих видів унаочнення досягається оптимальне співвідношення емоційно-образного та логіко-понятійного компонентів навчання, у результаті чого досягається гармонізація педагогічних впливів, підвищується результативність, розвивальна спрямованість.

3.3.2. Оволодіння синтаксичними знаннями і вміннями. Розділ „Слово і речення“ у 2-му кл. розпочинає вивчення одиниць мови. На цьому етапі розумово

відсталим учням належить осмислити слово і речення, відомі їм з періоду навчання грамоти як одиниці мови. Сміслові та формальні ознаки речення учні засвоювали ще у період навчання грамоти: у практичному плані – речення висловлює думку; вимовляється з розповідною, питальною та окличною інтонацією; складається із слів, пов'язаних за смыслом та граматично; у реченні про когось або про щось розповідається, запитується; на початку речення пишеться велика буква, у кінці ставиться крапка (знак питання або знак оклику). Працюючи з реченням раніше, учні мали справу з одиницею спілкування, виявляли комунікативні властивості речення. Змістом цього розділу передбачено повторення цих відомостей і перехід до аналізу граматичних його властивостей, які визначають роль речення як засобу мовленнєвого спілкування. У 2-му кл. розумово відсталі учні вчилися здійснювати смисловий аналіз речення (про кого? або про що? говориться, повідомляється чи запитується і що говориться?). Звернення до ролі слів у складі речення передбачає засвоєння поняття про синтаксичну роль слова, тобто поняття про члени речення, яке пов'язане з поняттям про будову речення. Оскільки речення виникає як результат з'єднання окремих слів у конструкцію, важливим для його розуміння є питання про синтаксичні зв'язки між словами. Засвоєння цього поняття становить основу вміння встановлювати зв'язки між словами у реченні, які не завжди очевидні. Аналіз синтаксичних зв'язків дозволяє оволодіти поняттям про головні члени речення – підмет і присудок: ці слова протиставляються іншим як граматично незалежні від них, тоді як ті підпорядковуються їм за змістом і граматично [175]. На відміну від традиційної системи навчання цей теоретичний матеріал опрацьовували у 2-му кл. виконанням творчих завдань. *Наприклад, другокласники записували речення Під вікном пишно зацвіла духмяна черемха. Підкреслювали в ньому головні члени. Слова, які не входять до граматичної основи, обводили. Потім учням пропонувалося відповісти на ряд запитань: „Чи обов'язкові вони для речення? Може речення існувати без головних членів?“* Поступово розумово відсталі учні підводилися до висновку, що речення без головних членів існувати не може. Для вивчення розділу „Слово і речення“ у 2-му кл. було заплановано і проведено 54 уроки.

У 3-му кл. відбувалося засвоєння граматичних понять – „основа речення“, „члени речення“, „головні члени речення – підмет і присудок“. У 2-му кл. учні засвоювали, що слова які відповідають на певні питання, – члени речення. На наступному етапі у 3-му кл. – вивчення головних і другорядних членів речення – перед учнями було поставлене проблемне питання „Чи потрібні реченню слова, які не входять до граматичної основи? Для чого такі слова потрібні? Яка в них робота у реченні? Завдяки яким словам?“ Для розв’язання якого учням пропонувалося виконати таке завдання:

Прочитайте. Доведіть, що обидва тексти – описи.

1. *Підкрався березень. Дмухнув вітер. Зашуміло гілля. Почався дощ. Він ущухнув. Піднявся туман.*

2. *Підкрався березень непомітно. Якось увечері дмухнув теплий вологий вітер. В саду зашуміло голе гілля. Почався рясний дощ. Він ущухнув тільки надвечір. Тоді з землі піднявся густий туман.*

Подумайте, який з описів ранньої весни вам здається кращим і чому?

Діти читали речення, опустили обведені слова і відповідали на питання: „Коли речення виразніше?“ Стрілками показували, які з обведених слів пояснюють присудок, а які – підмет. Питання до них надписували. Висловлювали свої думки про те, чи зв’язані ці слова з головними членами граматично? Позначали частини, що вказують на граматичний зв’язок цих слів із підметом або присудком. Поступово учні підводилися до висновку, що слова, які за змістом і граматично пов’язані з головними членами речення – підметом або присудком, називаються другорядними членами речення. Після чого записували текст, який складається з речень, поширених другорядними членами. Граматичні основи підкреслювали. Виписували з тексту третє речення. За допомогою стрілок показували змістові й граматичні зв’язки другорядних членів речення з головними, надписували питання. Потім вчителем повідомлялося, що речення, у яких, крім граматичної основи, є другорядні члени, називаються поширеними. Ті ж речення, які не містять другорядних членів, називаються непоширеними. На протиставленні головних і другорядних членів як обов’язкових і необов’язкових у складі речення засвоювалося

поняття про речення поширені і непоширені [175]. З цієї теми було проведено 6 уроків. Для відпрацювання навичок поширення речення третьокласникам пропонувалися реконструктивні та творчі завдання. Для прикладу наведемо одне із завдань:

Спробуй поширити речення другорядними членами.

Згасли зорі. Настав ранок. Потягнув вітерець. Піднявся туман. Зійшло сонце.

Запиши, що вийшло. Добери до свого тексту заголовок. Подумай, це опис, розповідь чи міркування?

Робота з реченням передбачає виділення його з тексту як завершеного відрізка і виявлення ознак речення як комунікативної одиниці та формування на цій основі вміння вживати у своєму мовленні речення, різні за їхньою метою; правильно інтонувати їх і оформляти на письмі; поширювати речення словами і словосполученнями. Формувалися ці вміння також виконанням творчих вправ. Для прикладу наведемо деякі з них у дод. 3.2.

У 3-му кл. з розділу „Речення“ було проведено 26 уроків. Значна робота проводилася з метою вдосконалення граматичної будови мовлення розумово відсталих учнів у процесі вивчення речення. Діти вчилися характеризувати речення за метою висловлювання та інтонацією, встановлювати зв'язки між словами, поширювати речення за допомогою питань, упізнавати, називати, підкреслювати у реченні головні слова; практично засвоювали особливості спонукальних речень, вправлялися у редагуванні, переконструюванні.

Робота над творчими вправами у 2-му, 3-му кл. дала можливість забезпечити функціональний підхід до вивчення мовних і мовленнєвих явищ за принципом „від загального до часткового“. Ознайомлюючись із текстом як мовною (відповідно і мовленнєвою) одиницею найвищого рівня, розумово відсталі учні мали можливість спостерігати за функціонуванням у змісті та структурі тексту всіх без винятку одиниць нижчих рівнів – речення, словосполучення, слова (слів), звуків мовлення.

Учні, які працювали за експериментальною програмою, з 1-го по 4-й кл. систематично навчались тому, як потрібно діяти з словом і реченням, щоб розкрити їх структуру та функцію кожної частини. У цьому і полягала суть методу який ми застосовували у навчанні. Учні повинні виконувати особливі дії по зміні слів і речень. Завдяки цим діям раніше приховані властивості та відношення стають очевидними і можуть бути зафіксовані у формі просторово-графічної чи знакової моделі. Вже з першого класу здійснювали комплексний підхід до вивчення слова на уроці. З цією метою приділяли увагу опрацюванню змісту та структури тексту, побудові його та речень. Практичним проявом реалізації такого змісту навчання є системи вправ різнорівневого мовного характеру. Наведемо їх далі за розділами програми у дод. М.

Виконанням подібних вправ розумово відсталі діти залучалися до розумових операцій аналізу і синтезу. Під час виконання зазначених вправ аналітико-синтетична робота супроводжувалася різними видами аналізу – смисловим, граматичним; використовувалося графічне моделювання. На основі тексту проводили спостереження за синтаксичною будовою та інтонаційним оформленням речень, змістом та структурою текстів.

Розділ завершувався у 4-му кл. темою „Однорідні члени речення“. Їхнє вивчення базувалося на понятті про граматично рівноправний зв'язок – зв'язок між словами, об'єднаними спільною роллю як членів речення (головних і другорядних). З цієї теми було проведено 7 уроків.

Елементи мовної теорії, які вивчалися, систематизувалися, узагальнювалися і закріплювалися під час виконання творчих вправ учнями ЕГ. Творчі вправи розділу „Мова і мовлення“ збуджували інтерес учнів до їх власного мовлення і мовлення оточуючих, розвивали інтонаційну базу, навички коректної поведінки під час спілкування, уміння користуватися мовленнєвим етикетом. Під час вивчення розділу „Текст“ розумово відсталі учні ознайомлювалися у практичному плані з найголовнішими ознаками тексту: 1) тематична єдність; 2) наявність основної думки; 3) заголовок; 4) зв'язність; 5) структура і типи текстів. Із вказаними ознаками учні з 2-го по 4-й кл. на уроках української мови ознайомлювалися через спосте-

реження за відповідними мовними явищами у тексті. Аналіз тексту спрямований передусім на виявлення ознак його зв'язності та формування на цій основі вміння добирати до тексту заголовки, відбиваючи у назві предмет повідомлення, тему або головну думку; відновлення деформованих текстів, відтворення опущених його частин; віднесення тексту до одного з трьох типів – опису, розповіді або міркування; поділу тексту на частини; складання плану тексту – спочатку колективно під керівництвом учителя, а потім і самостійне; усний і письмовий переказ тексту за поданим або колективно складеним планом. У 2-му кл. для вивчення розділу „Текст“ було проведено 8 уроків. Розділ „Текст“ другокласники ЕГ опанували в основному колективно під керівництвом вчителя на рівні практичних спостережень, у результаті чого формувалося уявлення про текст як зв'язне висловлювання. Наприклад учням пропонувалося прочитати і порівняти те, що записано зліва, і те, що справа (Рис. 2). Для цього використовувалися такі запитання: „Про що повідомило кожне з речень зліва? Про те саме, що й інші речення, чи про своє? А про що розповіли речення праворуч? Про що вони усі разом повідомили?“

<p>Бобер – дуже цікавий звір. Перший зоопарк на Україні було відкрито в Харкові. Діти люблять читати про життя тварин.</p>	<p>Бобер – дуже цікавий звір. Тільки він будує на річках справжні греблі. Тільки він прокладає в лісі справжні канали, валить товсті дерева. Боброві греблі дуже міцні.</p>
--	---

Рис. 2

Потім учні добирали заголовки до запису справа: „Бобер“, „Чудне звірятко“, „Гарний будівничий“. Пробували дібрати заголовки до запису зліва, доводили чому це неможливо? На кінцевому етапі вчителем повідомлялося, що речення, записані праворуч, пов'язані між собою за змістом. Усі разом вони розповідають про те ж саме – про бобра. Тому до цього запису й можна дібрати спільний заголовок. Такий запис називають текстом.

Для вивчення розділу „Текст“ у 3-му кл. було проведено 32 уроки. У 3-му кл. формувалися знання про будову тексту (зачин, основну частину, кінцівку), те-

му і мету (розповідь, опис, міркування) також на основі практичних спостережень. Для прикладу наведемо зразки завдань.

Учням пропонувалося послухати два тексти.

Одного разу сіла ворона біля жерстянки з водою й хотіла напитися. У жерстянці було тільки трошки води. Ворона не могла дотягнутися до неї своїм дзьобом. Постояла хвильку. А потім почала збирати дзьобом камінці й кидати їх у жерстянку. Отак вода піднялася, й ворона напилася води.

Ворона – сірий із чорним або ж увесь чорний птах. У неї сильні ноги і великий дзьоб. Ворони населяють всю земну кулю, крім Антарктиди. Вони приносять користь: з'їдають шкідливих комах і гризунів. Ворони дуже гарно приручаються. Вони вміють наслідувати мову людини.

Порівняйте ці два тексти. Визначте, що у них спільного. А чим ці тексти відрізняються? З'ясуйте, до якого з текстів підходять питання: Що сталося з вороною? Яка ворона?

Зробіть висновок про те, який із цих двох текстів розповідь, а який – опис.

Учні висловлювали свої думки. А вчитель, підсумовуючи їх відповіді, підводив дітей до висновку:

1) Текст може описувати предмет повідомлення або розповідати про те, що з ним відбулося. До тексту-опису можна поставити питання: який предмет? На нього відповідають усі повідомлення разом. 2) До тексту-розповіді можна поставити питання: що сталося з предметом? У розповіді кожне повідомлення впливає з попереднього.

У 3-му кл. було передбачено й оволодіння розумово відсталими учнями доповнювати текст окремими частинами; усно складати тексти за поданим планом, малюнком, опорними словами; відновлювати тексти з деформованими складовими частинами. Формування вмінь упорядковувати деформований текст покажемо на прикладі. Учням 3-го кл. пропонувалося прочитати і подумати чи можна сказати, що це текст? що його руйнує?

Пожаліла дівч_нка пташку співучу і випустила її на волю. Стр_пенула пташ_чка втішно крильцями задзвеніла співанка пол_м лугами.

Не їсть, не п'є пташка с_дить т_хенько пісень не співає. Опустила крильця.

На з_леній гілочці пташка співала. Зловила дівч_нка пташку співучу та посадила у клітку бл_скучу. їсти їй дає водичку нос_ть.

Визначивши, що текст побудований неправильно, учні переставляли частини так, щоб вийшов текст. Потім визначали, що це: опис, розповідь чи міркування? Доводили свою думку за допомогою моделі. Вписували (під керівництвом вчителя) пропущені розділові знаки і букви на місці пропусків.

Експериментальна робота у 3-му кл. визначалася такими особливостями щодо змісту й організації навчальної діяльності на уроках української мови: у зв'язку з уміннями скоропису учні мали можливість виконувати більшу кількість письмових вправ, удосконалювати знання з фонетики та орфоєпії, розширювати уявлення про речення, текст, лексичне значення слова, розвивати діалогічне мовлення, навички спілкування.

У 4 кл. повторювалися, узагальнювалися та розширювалися знання про текст та його структуру. Наведемо зразок вправи, при виконанні якої розумово відсталі учні вчаться розмірковувати, знаходити у тексті зачин, основну частину, кінцівку. Перед учнями 4-го кл. було поставлене завдання: визначити, чи є цей текст міркуванням.

Якщо вірити поетам, соловей співає тільки вночі. Але це не так.

Пісня солов'я – це залицяння до подруги. Він співає і вдень, і вночі. Але вдень солов'я не чути через інші звуки. Соловей співає, поки самка не виведе пташенят. Тоді він замовкає. Не хоче привертати уваги до гніздечка.

Отже, солов'їна пісня звучить і вдень, і вночі.

Потім діти розмірковували, яке питання приховано у зачині цього тексту? Пробували його поставити. Визначали думку автора? (Що він стверджує?) Знаходили в тексті частину, де автор доводить свою думку. Відповідали на питання: „Чи можна її вважати головною? Що тоді буде зачином, а що – кінцівкою?“ Так, учні підводилися до висновку: в тексті-міркуванні є зачин, головна частина і кінцівка. Зачин містить запитання, над яким треба помірковувати. У зачині ж вислов-

люється думка автора – його твердження. У головній частині наведено докази на користь цього твердження. Кінцівка ж – це висновок. Потім учні записували головну частину під диктовку. Підкреслювали олівцем усі орфограми.

У результаті виконання таких творчих завдань розумово відсталі учні набували ряд практичних умінь: знаходити у тексті зачин, основну частину, кінцівку; добирати заголовки; складати план тексту і відтворювати його за планом; відрізнити текст від речень, не пов'язаних за змістом між собою; редагувати.

Продовжувалася робота по формуванню вмінь складати та записувати різні типи текстів; складати та записувати під керівництвом учителя поздоровлення і листи. Програмою передбачено написання переказів прослуханого або прочитаного тексту за запитаннями, за даним планом, самостійно. Учні ЕГ 4-х кл. написали 8 переказів. У 4-му кл. вони ознайомилися з поняттям про складне речення як про синтаксичну одиницю з кількома граматичними парами. Покажемо це на прикладі уроку, конспект якого наводимо у дод. Н.1. На завершальному етапі вивчення початкового курсу української мови під час роботи над творчими вправами у 4-му кл. учні не тільки здобували нові знання з граматики, фонетики, орфографії і навички роботи над текстом, а й систематизували відомості з різних розділів мови, узагальнювали і закріплювали вивчене у 1-3-їх класах.

3.3.3.Формування граматичних знань і вмінь. У молодших класах розпочинається формування граматичних понять – іменник, прикметник, дієслово, речення, підмет, присудок, словосполучення, корінь, префікс, суфікс, закінчення. Засвоєння їх здійснюється поступово. Щоб засвоїти граматичні поняття, спираючись на логічну роботу мислення, необхідно виконати прийоми з'ясування, виділення та об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються. Наша робота організовувалась так, щоб учні могли: 1) здійснити складну аналітико-синтетичну роботу: абстрагувати істотні ознаки; об'єднати (узагальнити) їх в одну групу; 2) засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію. Засвоєння поняття „іменник“, „прикметник“, „дієслово“ здійснювалось через усвідомлення того, що означають ці части-

ни мови, на які питання відповідають (1-2 кл.), які мають граматичні форми (3, 4 кл.).

Мовні поняття в ЕН формувалися поетапно. Представимо ці етапи у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Етапи формування мовних понять

Етап	Зміст роботи над мовним матеріалом	Основні розумові операції
I. (1 клас)	Мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння поняття з української мови	аналіз, абстрагування
II. (2 клас)	Аналіз мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття	порівняння, узагальнення, синтез
III. (3 клас)	Узагальнення істотних ознак, встановлення зв'язків між ними; позначення поняття відповідним терміном	узагальнення, синтез
IV. (4 клас)	Введення сформованого поняття у систему знань з української мови; конкретизація вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань	конкретизація, узагальнення

Як бачимо із таблиці, процес формування знань у молодших класах допоміжної школи водночас є процесом оволодіння ними розумовими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, абстрагування, конкретизації, бо граматичні поняття є результатом абстрагування та узагальнення істотних ознак, властивих словам, словосполученням, морфемам, лексемам, фонемам.

Щоб розумово відсталі учні активно включилися у роботу, їм варто вже на першому етапі усвідомити, для чого необхідно засвоїти визначене мовне поняття, тобто мотив своєї діяльності. Реалізація мотиву здійснювалася через визначення цілей. На цьому етапі виявлялися опорні знання для формування нового поняття. На другому етапі аналізувався мовний матеріал із метою виділення істотних ознак поняття. Мали місце аналіз і синтез, абстрагування. Встановлювалися взаємозв'язки і взаємозалежності між вивченими поняттями і тим, що вивчається. Реалізація цього завдання забезпечувалася виконанням розумово відсталими учнями пізнавальних завдань, в основі яких лежать прийоми розумової діяльності. Сутність третього етапу полягала у тому, що у процесі осмислення істотних ознак поняття відбувалося їх узагальнення, встановлення зв'язків між ними. При цьому

здійснювалося словесне визначення суті поняття та позначення його відповідним терміном. Після того, як діти встановили певні ознаки кожної частини мови, вводилися спеціальні терміни: іменник, прикметник, дієслово. На четвертому етапі відбувалося введення сформованого поняття у систему знань шляхом встановлення зв'язків і відношень між її елементами. Головним завданням цього етапу була систематизація вивчених знань. Його реалізація забезпечувалася виконанням пізнавальних завдань типу: заповнення таблиць, виконання схематичних малюнків, складання планів.

Результативність процесу формування мовного поняття в ЕС забезпечувалася системою пізнавальних творчих завдань, зміст кожного з яких добирався таким чином, щоб розв'язання наступного ґрунтувалося на результатах попереднього, задовольняючи вимоги кожного етапу та не порушуючи при цьому цілісності системи.

Система завдань у формувальному експерименті є засобом керування теоретичною та практичною діяльністю розумово відсталих учнів і спрямована на реалізацію комплексу навчально-корекційних цілей. У системі завдань закладені алгоритми дій учнів для оволодіння навчальним матеріалом з української мови. У формувальному експерименті було виділено етапи формування інтелектуальних умінь:

1 етап – аналіз уміння, яке формується; пояснення учням його значення у навчально-пізнавальному процесі; ознайомлення учнів з правилами дій;

2 етап – практичне відпрацювання уміння за допомогою навчально-пізнавальних завдань;

3 етап – закріплення сформованого вміння (групова чи індивідуальна робота), використання його у творчій діяльності учнів.

Проілюструємо вище сказане конкретними прикладами.

Так, при вивченні морфології у нашому навчанні учні 3-го кл. виконували над словами різних категорій особливу систему дій. По-перше, вони змінювали початкове слово за змістом і записували нове під початковим; по-друге, вони порівнювали нове слово з початковим за значенням і за морфологічною будовою,

виявляючи ту частину слова, яка є носієм значення; по-третє, вони виділяли цю частину; по-четверте, встановлювали, що ж саме і за допомогою яких частин повідомлялось у початковому слові.

На простому зразку покажемо, як засобом цих дій учні вперше виділяють елементи слова і встановлюють їх внутрішні відношення. Вчитель вимовляє будь-яке слово (наприклад, „ручка“) і запитує у дітей, про що воно повідомляє. У відповідь третьокласники зазначили, звичайно, лише на „матеріальне значення“ слова. Тоді змінювалася початкова форма слова („ручка – ручки“), учням пропонувалося порівняти ці слова і вияснити: про що говориться у кожному слові. Діти виділяли значення числа і ту формальну різницю („а – и“), з якою воно пов'язане. Обидва ці моменти фіксувалися так: виділені частини слова обводилися рамками, значення морфем відзначалося стрілочками, біля яких коротко записувалися повідомлення, які передавалися морфемами. Працюючи з іншими словами, учні вчилися змінювати та порівнювати їх з метою винайдення формальних і змістових відмінностей, а потім зображувати морфемні у вигляді графічних схем. На наступному етапі з цих схем забирались окремі часткові морфемні – залишалася чиста модель слова, яка відображає лише послідовність його морфем і загальне значення кожної з них.

Оволодіння знаннями морфемної будови слова забезпечує розумово відсталим учням початкових класів практичне уявлення про основу і закінчення, розвиток уміння виділяти значущі частини основи (корінь, префікс, суфікс), розрізняти явища словозміни і добору до слова споріднених (спільнокореневих) слів.

Завдання вивчення морфемної будови слова полягає у формуванні в розумово відсталих учнів понять: основа, закінчення, корінь, суфікс, префікс; в усвідомленні у дітей їх ролі у мовленні; у збагаченні й розширенні їхнього словника; розвитку їх логічного мислення.

Розділ „Будова слова“ вивчався у три етапи. Розглянемо їх.

1. Пропедевтичний – підготовча робота до ознайомлення із значущими частинами слова (спостереження за спорідненими словами, добір спільнокореневих слів і побудова речень).

2. Ознайомлення з специфікою морфем у слові та з однокореневими словами.

3. Закріплення і поглиблення знань про морфемну будову слова, які пов'язуються з формуванням мовленнєвих і правописних навичок.

У 1-му кл. проводилися лише підготовчі вправи. У 2-му кл. розумово відстали учні знайомилися з спорідненими словами у зв'язку з вивченням орфограм кореня (перевірювані ненаголошені, глухі та дзвінкі приголосні). З цієї теми було проведено 8 уроків. У процесі виконання пізнавальних завдань учні дізнаються, що споріднені слова – це слова, які мають спільну частину (однакову за буквами). Знайомство у 2-му кл. з спорідненими словами є доцільною підготовкою до засвоєння кореня у 3-му кл. У зміст програми для 3-го кл. було включено й оволодіння поняттями про основу і закінчення, суфікс і префікс. З цього розділу у 3-му кл. було проведено 50 уроків.

Різноманітні творчі вправи з розділу „Слово“ дали можливість розумово відсталим учням зрозуміти функціональну роль виучуваних лексико-граматичних розрядів, ознайомитися з спорідненими словами та спільною їх частиною – коренем, розкривати семантичну (значеннєву) сторону слова. Розвиток мовлення неможливий без збагачення словникового запасу учнів. Тому програмою передбачена робота з тлумачним словником, зокрема, під час добору споріднених слів. У програмний матеріал включено вивчення багатозначних слів, слів-антонімів, синонімів, омонімів. Ознайомлення учнів з антонімами розпочинали у період навчання грамоти. Діти усвідомлювали, що окремі слова мають протилежне значення, вчилися вживати їх у мовленні (*темний-світлий, солодкий-гіркий*). На вивчення цієї теми у 1-му кл. було виділено 4 години. У 2-му класі ознайомлювали учнів із прямим та переносним значенням слова з спостереження над спеціально дібраними текстами, реченнями. Було проведено 3 уроки. Спостереження за багатозначністю слів у 2-му кл. за результатами дослідження сприяло розширенню й активізації словника розумово відсталих учнів. У цій роботі передбачалося усвідомлення учнями того, що слово може мати не одне, а кілька значень. Увагою до лексичного значення слів відзначені також такі закладені у програмі види завдань, як

аналіз прямих і переносних значень слів у тексті, розв'язання кросвордів, відгадування загадок, добір до слів синонімів і антонімів. Вони позитивно впливали на збагачення словникового запасу розумово відсталих учнів молодших класів не лише кількісно, а й якісно, тобто формували словник дітей більш точно і виразно.

На частково-понятійному рівні учні оволодівали морфемними знаннями вже у 2-му кл. Це активізація у мовленні учнів спільнокореневих слів, формування вмінь розрізняти споріднені слова, змінені слова. Проілюструємо це фрагментами уроків, які наведено у дод. Ж.3, Ж.4.

У 3-му, 4-му кл. морфемні вміння засвоювалися вже на понятійному рівні. Навчальна інформація на цьому етапі подавалася таким чином:

- 1) формування понять про спільнокореневі слова, корінь, закінчення;
- 2) введення загального образу змісту про частини слова;
- 3) поглиблення морфемних умінь у процесі засвоєння правописних навичок у корені, префіксі; спостереження за виражальними можливостями префіксів, суфіксів;
- 4) узагальнення та удосконалення морфемних умінь під час вивчення інших розділів програми у 3-му, 4-му кл.

Успішне оволодіння морфемними вміннями на понятійному рівні у 3-му кл. зумовлювалося передусім цілеспрямованою пропедевтичною роботою в 1-му, 2-му кл. та у 3-му під час повторення та опрацювання розділів „Текст“, „Речення“. Від чітко сформованих умінь розрізняти зовні схожі явища – споріднені слова, змінені слова, близькі за значенням, з омонімічними коренями та слова, що означають родо-видові поняття (наприклад, *ліс, лісок, лісу, гай, лис, дерева*), залежить свідоме опанування вміннями виконувати морфемний аналіз слова.

Формуючи поняття про спільнокореневі слова й корінь, важливо акцентувати одночасно на двох істотних ознаках, притаманних спільнокореневим словам: наявність у них спільної частини, однакової: 1) за звучанням; 2) за значенням. Найважче розумово відсталим учням осмислити семантичну спорідненість спільнокореневих слів. Тому першочерговим завданням було формування у них способів усвідомлення спільного лексичного значення споріднених слів. З цією метою

організували під час ознайомлення з спільнокореневими словами й коренем евристичну бесіду індуктивного спрямування. Проаналізуємо її фрагмент, який наводимо у дод. Ж.5.

Опорні знання про споріднені слова, здобуті у процесі тривалих вправлянь, як бачимо, актуалізуються на уроці опрацюванням поетичної та каліграфічної хвилинок. Учням пропонується дібрати споріднені слова до виділеного слова, поставити до них питання, записати. Вироблення способу розрізнення лексичного значення групи споріднених слів проходить успішно завдяки тому, що вводиться в хід спостережень емоційно – образне унаочнення. Розгляд малюнків, вміщених до навчальної таблиці на уроці, добір до них слів-підписів включає учнів у розв’язання проблемних запитань:

- Чи допоможуть запитання пояснити значення кожного з споріднених слів?
- Яким словом із цієї групи можна пояснити значення всіх інших слів?

У результаті розв’язання цих завдань розумово відсталі учні опановують спосіб розрізнення лексичного значення певної групи споріднених слів; приходять до узагальнень; зв’язують їх із правилом у підручнику.

Організуючи закріплення, використовували колективну, групову роботу, пропонуючи завдання творчого типу „Яке слово зайве? Чому?“. Чітка (по суті, алгоритмічна) послідовність дій, повнота й аргументованість відповідей забезпечувалася опорою на зразок, вміщений до вправи.

Вправа.

1. Яке слово зайве? Чому?

<i>липа</i>	<i>син</i>	<i>горіти</i>	<i>вода</i>
<i>липка</i>	<i>синок</i>	<i>горіння</i>	<i>водяна</i>
<i>липнути</i>	<i>синочок</i>	<i>погорілий</i>	<i>водити</i>
<i>липовий</i>	<i>синій</i>	<i>гора</i>	<i>підводна</i>
	<i>синівна</i>		

Міркуй так:

Слова – липа, липка, липовий – споріднені. У них спільна частина за звучанням і за значенням лип. Це корінь у цих словах.

Слово липнути не буде спорідненим до слів липа, липка, липовий, бо частинка лип у слові липнути спільна з іншими словами за звучанням, але різна за значенням. Слова липнути і липа не мають нічого спільного у змісті.

Поточне закріплення знань про споріднені слова й корінь організовувалося на основі комплексних конструктивно-творчих вправ, побудованих на матеріалі зв'язного тексту. Метою цього етапу пізнання було закріплення способу розрізнення спільнокореневих слів і одночасна підготовленість учнів до складнішого матеріалу – засвоєння знань про закінчення. Проілюструємо сутність методичних прийомів зразком фрагментів уроків, які наводимо у додатках Ж.6, Ж.7, Ж.8.

Нова побудова програми вимагала введення нових методів роботи, при яких можливе засвоєння її змісту. Основна особливість цих методів полягає у тому, що вчитель вчить дітей виконувати такі дії з матеріалом, такі його зміни, через які діти самі відкривають властивості, які вивчаються. Завдання нашого дослідження якраз і полягає у тому, щоб знайти, описати і дати учням ці дії.

Так, приступаючи до вивчення теми „Будова слова“ у 3-му кл., ми намагалися за допомогою запропонованих нами пізнавальних завдань підвести учнів до висновку, що: корінь – це частина слова, яка передає основне його значення; слова з однаковим коренем називаються спільнокореневими або спорідненими; у різних споріднених словах корінь може частково змінювати свій звуковий (буквений) склад [173]. Вивчення нового матеріалу починали з завдання на порівняння: „Порівняйте слова хмара, хмарка, хмаронька. Визначте, що в них спільне і чим вони між собою відрізняються“. Учні встановлювали, спільне у них те, що всі вони мають на початку декілька однакових звуків (букв), а відрізняються вони за змістом – „Велика хмара, маленька і ще менша“ (пестливий характер суфікса – оньк- третьокласники розкрили за допомогою вчителя). Спрямовуючи подальшу роботу до поставленої мети, учням пропонувалось аргументувати свої висновки. Вони пояснювали, що на відмінність у змісті вказують частини слова –к-, -оньк-. Вчитель погоджувався з таким висновком, але пропонував ще перевірити його на

прикладах. Учні називали *лапа, лапка, риба, рибка* і т.п. Слід відмітити прагнення дітей працювати за зразком: вони називали тільки слова з суфіксом *-к-* або *-оньк-*. Тому вчитель сам пропонував їм для аналізу слова з іншими суфіксами (*грибок, рибище, річечка, синочок, лісовик* і ін.). Так, учні переконалися, що в словах може бути частина, яка надає їх значенню новий смисловий відтінок (вчитель вводить її назву – „суфікс“), і частина, яка залишається незміною та несе в собі основне смислове значення (вчитель вводить її назву – корінь).

Наступне завдання – показати, що слова одного кореня називаються спільнокореневими або спорідненими. Поки що учні виділили лише одну суттєву ознаку кореня слова – зовнішню, звукову (буквену) подібність. Для того, щоб учні усвідомили, що однієї цієї ознаки недостатньо, вдалися до методу протипоставлення. Слова, які є похідними одного і того ж слова, протипоставляються тим, які мають тотожні буквесполучення, проте не є спільнокореневими. Робили це за допомогою таких завдань: „Чи можна назвати спільнокореневими слова *сад, садок, садівник, садити, садовий*? А *трава, травою, траву*? і роздивіться слова, які записані на дошці, та подумайте, чим вони цікаві: *літо, літак, літати, політ, літний*“. Оскільки на попередніх уроках в учнів вже сформувалася навичка вирішення пізнавальних завдань такого типу, то ці завдання пропонувалися їм для самостійного вирішення. У результаті такої роботи розумово відсталі учні 3-го класу прийшли до висновку, що для правильного визначення кореня слів слід звертати увагу не тільки на їх звуковий склад, але і на головний зміст, і, таким чином, підходять до розуміння кореня як тої частини, яка передає „загальну ідею слова“ (Д.Н.Богоявленський).

Робота над наступними завданнями запевняє учнів у тому, що спільнокореневими бувають і такі слова, в яких спільна частина не зовсім однакова за звуковим (буквеним) складом. Наприклад: „Порівняйте слова *осінь, осінній, восени* або *бджола, бджолиний, бджілка; вуха, вушко; ріка, річечка, річка; берег, береговий, прибережний*. Що нового ви дізналися про корінь слова?“ Порівняння спільнокореневих слів допомагає оволодіти способами добору споріднених для перевірки, формуванню вмінь співвідносити перевірене та перевірюване слова.

Наступний етап – перехід до вирішення завдань з найвищою ступенем самостійності у розв’язанні. При цьому розумово відсталі учні одержували новий спосіб роботи зі словом – порівняння слів з метою виділення не тільки спільного, як було до цього часу, але і відмінного, що в даному випадку не менш важливо. При засвоєнні нового матеріалу з теми „Префікс“ учням пропонувалося вирішити декілька завдань у такій послідовності:

1. Порівняння значення слів: „Уважно розгляньте слова *співати-заспівати, шити-пришити, мочити-розмочити*. Що ви помітили?“ Про відмінність у значенні слів *мочити* і *розмочити* учні говорили так: „Мочити можна що завгодно, а розмочити тільки те, що розмочується, наприклад, цукор, сіль, а ось білизна не розмочується“. Вирішуючи це завдання, учні самостійно встановили, що слову нового значення надала та його частина, яка стоїть перед коренем. Вчитель вводить її назву – префікс.

2. Знаходження спільного і відмінного: „Визначте, що спільного у префіксах і суфіксах і чим вони відрізняються між собою?“ Це завдання передбачає роботу учнів на другому рівні самостійності. Воно включає в себе підказування, яке міститься в його умові. Але мета його – прищепити розумово відсталим учням навички пошукової діяльності та мобілізувати набуті вже вміння користуватися логічними операціями аналізу, порівняння, синтезу. Воно дає можливість перейти до вирішення третього завдання, яке передбачає узагальнення та систематизацію знань: „Що ж ми тепер знаємо про будову слова?“ Учні відповідали, що раніше вони знали, що слово складається з звуків, а тепер знають, що воно має свої значущі частини. Прагнучи закріпити у дітей навички вирішення проблемних завдань, учитель запитував: „Як ми це встановили?“. Відповідаючи на це питання, учні повторювали ті операції, які вони виконували при розв’язанні системи завдань.

У процесі навчання морфологічному аналізу слова, яке тільки починалося з виділення у слові його кореня, одночасно йшло навчання виділенню і префікса, і суфікса, так як виникла необхідність розібратися, що ж у слові може стояти перед коренем і що після нього. Хоча, усвідомлення необхідності навчитися виділяти не

тільки корінь, але і префікси і суфікси наступало не завжди спонтанно (принаймні, не у всіх), і вчитель спеціально ставив учнів у ситуацію, коли вимагалось аналізувати слова спочатку без префіксів і суфіксів, потім з префіксами, а потім з префіксами, і з суфіксами, так що їм мимоволі приходилось задумуватися, що стоїть перед коренем і що після нього, і відділяти ці частини від кореня. Наприклад, учитель задавав слова: *горіння, горіти*, а через декілька хвилин ще: *підгоріти, загоріти, згорений*. Учні, без труднощів виділивши у таких словах корінь, не зразу змогли виділити префікс і суфікс, до навчання чого зразу ж і переходив учитель.

Таким чином, суть методичного прийому полягала у тому, що розумово відсталі учні потрапляли у ситуацію, коли морфологічний аналіз будови слова ними усвідомлювався як нагальна необхідність і тим самим формувалася достатньо стійка мотивація. Після того як учні навчилися безпомилково виділяти у словах корінь, префікс і суфікс, залишилося тільки назвати четверту частину слова, яка змінюється – закінчення.

На наступних етапах засвоєння вказаної теми після декількох тренувальних занять учням пропонувалося виконати самостійну роботу, яка передбачала перенос знань. Це ми вважаємо одним з найважливіших показників свідомого засвоєння.

У міру нагромадження учнями мовного матеріалу проводили його класифікацію, узагальнення, аби уникнути фрагментарності, уривчастості, незв'язаності здобутих знань. Під час такої роботи важливо передбачити поступове сходження дітей до все вищих і вищих узагальнень, розробити міру допомоги з огляду на розвиток дітей та ступінь їх підготовленості. З цією метою використовували дві групи комплексних вправ: перша група зорієнтована на класифікацію, групування мовних знань; друга група програмує розвиток умінь розрізняти зовні подібні явища, узагальнювати їх, систематизувати. Використовували такі вправи протягом усього навчального року. У дод. П. представимо типи вправ на класифікацію виучуваних мовних явищ, які використовувалися у формувальному експерименті. Розвивальна сутність таких завдань полягає у тому, що розумово відсталі учні са-

мі знаходять логічну основу для класифікації, вчать бачити факти під різними кутами зору.

Вивчення граматичних значень слів та особливостей їх змінювання у зв'язку з правописом закінчень, який завершує формування орфографічного вміння, створює передумови для оволодіння поняттям про частини мови й послідовного розгляду кожної з них. Цьому завданню підпорядкований зміст заключних граматичних розділів програми 4-го кл. Завданням на цьому етапі є перехід від емпіричного уявлення до змістовного поняття: частина мови об'єднує слова із загальним граматичним значенням („предмет“, „ознака предмета“, „дія“). Наявність у слова одного з цих значень пов'язується з його граматичними особливостями: певним набором граматичних значень. Оволодіння цим поняттям дозволило розмежувати слово як номінативну одиницю (що слово називає) і слово як частину мови (що слово означає) і тим запобігти помилкам під час аналізу таких слів, як *гордість*, *синява*, *кипіння* та ін. номінативне значення яких не збігається із загальним граматичним. Вивчення частин мови у формувальному експерименті має на меті ознайомлення учнів із такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово із службовою частиною мови прийменником (без уживання термінів „самостійні“ і „службові“ частини мови); усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на питання Хто? Що? Яка? Який? Яке? Що робить? і т.д.; застосування форми словозміни передбачених правилом, таких як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо; розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами; уточнення змісту окремих слів; розвиток уміння добирати слова для передачі своїх думок; з'ясування синтаксичної функції того чи іншого слова (частини мови).

Оскільки основним завданням у навчанні української мови (у тому числі і особливо граматики, де процеси мислення знаходять найбільшого відображення) у допоміжній школі повинна бути корекція мислення учнів, яка має здійснюватися у послідовній системі. Тому цю систему не можна подавати як ряд послідовних логічних вправ; це скоріше всього є метод вивчення програмового матеріалу того

чи іншого класу, побудований так, щоб цей матеріал пізнавався на основі розвитку логічного мислення учнів. Завданням розділу „Частини мови“ є представлення частин мови у їх системі, а також конкретизація узагальненого поняття про них, послідовно розглянувши слова кожної з них з точки зору граматичних особливостей і синтаксичної ролі у реченні. Те, що цей розділ у формувальному експерименті вивчався після синтаксису, позитивно вплинуло на вивчення частин мови, воно збагатилося аналізом їх граматичної сполучуваності та ролі у реченні. Покажемо це на прикладі вивчення частини мови „іменник“ (4-й кл.).

Знайомство з частинами мови починається з вивчення іменника як найбільш уживаного учнями лексико-граматичного класу слів. Вивчення іменників у молодших класах допоміжної школи передбачає, по-перше, формування граматичного поняття „іменник“, по-друге, формування навичок правопису відмінкових закінчень іменників, по-третє, збагачення словника розумово відсталих учнів іменниками і розвиток навичок точного використання їх у мові. Ці завдання розв'язуються не ізольовано, а у взаємозв'язку. Лексичні і граматичні ознаки іменника є досить складними, а тому вивчення цієї частини мови вимагає поступового накопичення конкретного матеріалу для узагальнення знань про іменник як частину мови.

Учні ЕГ вивчали іменник протягом 4-х років навчання. Загальне уявлення про іменник формувалося у них у добукварний період. Граматичне поняття „іменник“ формувалося у розумово відсталих учнів кількома етапами.

Перший – підготовчий, який збігається з періодом навчання грамоти (добукварний період). Підготовка учнів до усвідомлення поняття „іменник“ передбачала навчання розрізнити предмет і його назву, розвиток умінь класифікувати слова за певною смисловою ознакою (назви овочів, фруктів, транспорту тощо). На цьому етапі навчали учнів розрізняти предмет і слово, що його називає: предмет ми бачимо, можемо потримати у руках, а слово, що є назвою предмета, тільки вимовляємо і чуємо. Далі у дітей поступово формувалися вміння сприймати слово як узагальнюючу назву предмета. На підготовчий період було виділено 14 годин. Подальше формування поняття „іменник“ передбачало роботу над лексичними

значеннями іменника і його граматичною ознакою – відповідає на питання **хто?** **що?** У 1-му кл. учні знайомилися зі словами, які відповідають на запитання **що?** **хто?**, що є назвами предметів, виконували логічні вправи на розрізнення назв істот-неістот. Вміння визначати у мовленні слова-назви предметів і ставити до них питання відпрацьовувалося протягом всього навчального року.

У 2-му кл. розпочинався другий етап (10 годин). На цьому етапі продовжувалася робота над диференціацією назв істот-неістот: розширювалися знання про те, що слова, які означають назви людей і тварин, відповідають на питання **хто?**, а слова, які означають назви інших предметів, – на питання **що?** З цією метою здійснювалася систематизація слів-назв предметів, тобто виділення груп слів на позначення людей, тварин, рослин, предметів побуту. Внаслідок такої роботи у розумово відсталих учнів формувалися уявлення про іменники – назви істот і неістот; практичні навички розрізнення числа іменників. Ця робота потребувала від дітей більш високого ступеня узагальнення, ніж це було на підготовчому етапі. Третій етап (3-й кл.) полягав у поглибленні знань про смислове значення іменників, засвоєння форми роду, числа, підготовці до усвідомлення відмінків, розширенні знань про власні і загальні назви. Було проведено 10 уроків.

Четвертий етап (4-й кл.) передбачав формування вміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висвітлення своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення. Було проведено 12 уроків.

У 3-му кл. поглиблювалися уявлення учнів про такі лексико-граматичні категорії іменника, як назви істот і неістот, власні й загальні назви; вводилися терміни для позначення тих понять, які раніше розглядалися практично. Якщо у 2-му кл. для розрізнення числа розумово відсталі учні користувалися прийомом „один-багато“, то у 3-му класі формувалося граматичне поняття однини і множини. Поняття про однину і множину іменників формувалося послідовно. У 1-му – 2-му кл. у розумово відсталих учнів формувалися уявлення про один і багато предметів, вміння добирати слова за зразком (*герой – герої, мишенята – мишеня*) або змінювати форму слова, керуючись настановою один-багато. Терміни однина-множина вводилися у 3-му кл. Якщо в 1-му–2-му кл. учні лише практично кори-

стувалися числовими формами, то у 3-му продовжувалося формування поняття „число іменників“ на більш високому рівні. Робота над вивченням числа іменників проходила у такій послідовності: перший етап (1 урок)– організовувалося спостереження за словами, які називають один і кілька предметів, і порівняння цих слів. Внаслідок узагальнення учні робили висновок про те, що, коли іменник називає один предмет, він вживається в однині (стіл), а коли більше предметів – у множині (столи). На другому етапі (2 уроки) учні ознайомилися з іменниками, які вживаються тільки в однині або тільки у множині. Наведемо зразки завдань, які можна використовувати при формуванні цих знань у 3-му кл.

Завдання 1. Прочитайте речення.

1. Батько відклав газету і зняв окуляри. 2. В оптиці нам запропонували нам різні за формою окуляри.

Учням пропонувалося визначити, скільки предметів називає слово *окуляри* в першому і другому реченні. Подумати, що повідомило про це: закінчення чи зміст речення? Чи пов'язана форма множини слова *окуляри* з кількістю предметів? Так учні підводилися до висновку, що в українській мові є іменники, які мають тільки форму множини (її не можна змінити на однину). Такі іменники можуть позначати як один, так і багато предметів. Потім учні виписували з поданих іменників ті, які вживаються тільки в множині: *терези, граблі, штани, рукавички, вили, черевки, ножиці, сіни, чоботи, панчохи*.

Завдання 2. Порівняйте сполучення слів:

Густа сметана, сухі дріжджі.

Доведіть, що у першому словосполученні іменник має форму однини, а у другому – множини. На правильне доведення наштовхували учнів навідними запитаннями: „Чи можна змінювати число іменників? Що вони називають? Чи можуть такі назви вказувати на кількість?“

Вчителем повідомлялося правило, що в українській мові є такі іменники, які називають те, що не піддається лічбі. Вони можуть мати форму однини (їх називають іменники, які вживаються тільки в однині) або форму множини (їх назива-

ють іменники, які вживаються тільки у множині). На закріплення учням пропонувалася одна з таких творчих вправ:

Прочитай групи слів. Знайди в кожній групі зайве слово, викресли його, доведи правильність свого вибору.

а) щипці, обценьки, кусачки, цвяхи;

б) море, перо, скло, вікно;

в) сливи, ясени, висівки, гриби.

З кожним зайвим словом склади речення і запиши його.

Оскільки розумово відсталі учні при визначенні числа звертають увагу лише на смисловий бік поняття (один-багато), наступним третім етапом (1 урок) було зорієнтування їх на врахування формального показника однини і множини – закінчення (книга - книги).

Грамматичне поняття роду іменників формувалося у 3-му кл. переважно на основі використання дослідницького методу. Проілюструємо це фрагментом уроку, який наведено у дод. Ж.9.

Виконуючи подібні завдання, розумово відсталі учні навчалися розрізняти іменники за родами з допомогою підстановки слів він, вона, воно, чи мій, моя, моє. Третьокласники не знаючи відмінків іменників, вже практично на цьому етапі вчилися ставити питання до слів назв предметів кого? чого? кому? чому? і т.д., будувати речення і словосполучення з іменниками.

Вивчення відмінків іменників за експериментальною програмою передбачається у 4-му кл. Однак ґрунт для формування цього поняття готувався поступово ще з 1-го кл. Практично з відмінковими формами іменників розумово відсталі учні мають справу і при складанні словосполучень, і при відновленні деформованих текстів, і при змінюванні іменників за питаннями. Засвоєння відмінків базується на синтаксичній основі, бо необхідні вміння встановлювати зв'язок слів у реченні. Ось чому про усвідомлення зв'язків слів у реченні ми подбали починаючи з першого класу. Роботу над вивченням відмінків ми починали лише після того, як розумово відсталі учні оволоділи навичками знаходження у реченні слів, пов'язаних між собою граматично і за змістом, тобто словосполучення. Уже на

початковому етапі вивчення відмінювання іменників учні, ще не знаючи відмінків, знайомилися з різними формами слова. Спостереження за зміною закінчень у словах у залежності від інших слів дало їм змогу усвідомити роль закінчень у мовленні.

Зміна запитання, як правило, призводить до зміни закінчень у словах. Подальше усвідомлення цієї закономірності відбувалося при роботі над деформованими текстами. Побудова речень із безсистемно поданих слів неодмінно змусить дітей поставити логічні запитання, а мовленнєвий досвід підкаже вибір правильної форми. Отже, ще до вивчення теми „Відмінки іменників“ учні мали змогу зрозуміти взаємозв'язок питання і форми, слова, відповіді.

Вивчаючи відмінювання іменників, слід розкрити учням суть категорії відмінка – здатність виражати за допомогою закінчень та в окремих випадках прийменників синтаксичні зв'язки між словами. На наступному етапі вивчення відмінювання іменників (4-й кл.), актуалізуючи знання дітей про зміну слів за питаннями, ми знайомили їх із назвами відмінків. Вивчення відмінювання іменників пов'язувалося виробленням уміння розрізняти відмінки. При визначенні відмінків ми привчали учнів дотримуватися потрібної послідовності дій:

- 1) знайти слово, з яким пов'язаний іменник;
- 2) від цього слова поставити запитання до іменника, відмінок якого визначається;
- 3) за питанням визначити відмінок.

Так учні свідомо оволодівали умінням визначати відмінки. Подання вивчення системи відмінювання іменників полягає у виконанні ряду тренувальних вправ, які передбачають визначення відмінків іменників у поданому тексті, постановку іменників у відповідній відмінковій формі, змінювання іменників за відмінками. Внаслідок виконання тренувальних вправ учні усвідомили:

- зміна іменників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами;
- крім відмінкових закінчень для зв'язку слів використовуються прийменники;

- називний і давальний відмінки ніколи не вживаються з прийменниками, а місцевий, ніколи не вживається без прийменників;

- решта відмінків можуть вживатися як з прийменниками, так і без них;

Деякі труднощі викликало розрізнення **родового і знахідного** відмінка іменників II відміни (назв істот), називного та знахідного (неістоти). З метою попередження помилок у визначенні цих відмінків було використано прийом підстановки іменника жіночого роду із закінченням **а(-я)**, бо ці іменники мають різні закінчення у всіх відмінках: *Софійка любить (кого?) брата (сестру). Хлопчик полив (що?) дерево (яблуню).*

Особливої уваги було приділено у змісті розділу орфографічній роботі. Правопис відмінкових закінчень – це граматико-орфографічний матеріал, який у формульованому експерименті вивчався на синтаксичній основі. Це зумовлено необхідними знаннями з будови слова, з синтаксису, вміння диференціювати звукові та графічні закінчення, обґрунтовувати їх уживання (*Наталі* – пишу закінчення *-і*, бо перед ним м'який звук [л']). Виконанням практичних спостережень з'ясували, чому графічні закінчення різні у словах *земля, сестра* (розрізняються залежно від твердості чи м'якості приголосного перед закінченням). Організованою систематичною дослідницькою роботою розумово відсталі учні під керівництвом учителя встановили висновок, що ненаголошений у закінченнях іменників тієї самої відміни позначається так само, як і ненаголошені того самого відмінка: грушею, кашею, їжею – межею.

Система роботи над вивченням теми „Іменник“ була цілеспрямованим процесом, який передбачав певну послідовність ознайомлення розумово відсталих учнів із смисловим значенням і граматичними ознаками цієї частини мови; а також поступове ускладнення вправ, спрямоване на формування навичок точного вживання іменників у мовленні і правильне їх написання.

Зміст поняття про частини мови визначає спосіб морфологічного аналізу слів – послідовності дій під час віднесення слів до тієї чи іншої частини мови. Провідним при цьому виявляє себе вміння визначати граматичні значення: те чи інше значення притаманне слову лише тоді, коли воно відрізняється цим значен-

ням від іншої своєї форми або від іншого слова. Формування вмінь розрізняти основні частини мови (за граматичними значеннями) покажемо на уроці „За якими ознаками розрізняємо частини мови“. Конспект цього уроку подано у дод. Н.2. На вивчення частин мови зверталась особлива увагу. Адже у процесі опрацювання цих тем у розумово відсталих учнів закріплювалися та вдосконалювалися вміння граматично правильно будувати словосполучення і речення, вводити їх у зв'язні висловлювання, продовжували формуватися орфоепічні уміння і навички. Отже, за результатами дослідження, вивчення частин мови у молодших класах сприяло розвитку логічного мислення розумово відсталих дітей, мови, усвідомленню ряду граматичних категорій (роду, числа, відмінка), свідомому вживанню різних граматичних форм в усному і писемному мовленні школярів. Результати дослідження довели, що розумово відсталі учні здобули практичні знання, передбачені програмою; усвідомили функціональну роль кожної частини мови та їх найважливіших граматичних категорій у мовленні.

3.3.4.Формування орфографічних знань, умінь. Традиційною методикою вироблено ефективні прийоми формування навичок грамотного письма, зокрема, такі, як використання елементів програмованого навчання й контролю, ігрова постановка завдань, ігрові способи учіння. Однак їй характерна обмеженість, яка полягає у тому, що орфографічні вправи будуються переважно на рівні окремих слів: діти запам'ятовують написання окремо взятого слова (гілля), а у контексті фрази орфограму не впізнають (мов одірвалось од гіллі).

Розуміння принципів українського письма і вміння визначати орфограми передбачає аналіз та узагальнення найважливіших відношень у мові: між звуковим складом слова і його лексичним значенням; між звуковим складом слова і його позначенням буквами. Визначальною умовою успішного формування навичок грамотного письма, розв'язання мовленнєвих завдань є структурування орфографічного матеріалу з огляду на його абстрактність і складність системних зв'язків та типові утруднення розумово відсталих учнів молодших класів. На відміну від традиційної системи навчання, у якій не визначено етапи відпрацювання орфографічних навичок, ми передбачали три етапи: вступний, головний та заключний.

Оволодіння грамотним письмом до вивчення орфографічних правил (вступний етап) (1-2 кл.).

З метою повнішої реалізації принципу перспективності й наступності під час оволодіння грамотою та вступного блоку знань у 2-му кл. організовували підготовку до сприймання орфографічних правил. Зміст цієї підготовчої роботи мав таке спрямування:

1) відпрацювання у зіставленні вимови слів з апострофом і без нього (буря – бур'ян); з подовженими і не подовженими м'якими приголосними (знання – знані стежки); з наголошеними і ненаголошеними голосними [е], [и];

2) формування готовності працювати з алгоритмом правила. У зв'язку з цим постійно дбали про удосконалення навичок звуко-буквеного аналізу, а також знайомили учнів з елементами лексичних, морфологічних, синтаксичних знань (зокрема з лексичним значенням слова, спорідненими словами, зміненими словами, поділом мовного потоку на речення й слова;

3) засвоєння фонетичних написань та ряду слів на певне правило до його вивчення.

Важливим прийомом диференціації процесу засвоєння правописних навичок є запис колективно складених усних творів. Представимо спосіб управління письмовим записом складеного тексту такою схемою послідовних завдань:

а) перше речення колективно складеного тексту учні записують у зошитах (і одночасно на дошці), коментуючи написання важких слів;

б) наступне речення мають скласти з розсипаних слів і записати самостійно;

в) заключне речення, записане на плакаті чи дошці, учні читають хором, вимовляють, а далі пишуть з пам'яті.

Проілюструємо розглянуті прийоми фрагментом уроку, проведеного у процесі ЕН у 2-му кл. Фрагмент уроку подано у дод. Ж.10.

Щоб запобігти помилковим написанням, зокрема, пропуску, заміні, вставці букв (які є особливо поширеними на початковому етапі навчання), широко використовували прийом проговорювання. Перед записом тексту учням пропонувалося голосно його прочитати (хором, групами, індивідуально), а далі – виразно про-

говорити його голосно, пошепки, подумки. Такі завдання зорієнтовані на розвиток внутрішнього мовлення як основи писемного. Проговорювання речення перед записом є власне уявлюваною чернеткою для учнів.

Для вироблення чіткої алгоритмізації дій учня під час списування використовували пам'ятку „Як навчитися списувати“. Проілюструємо прийоми такої роботи фрагментом уроку в 1-му кл., який наведено у дод. Ж.11.

Відпрацювання орфографічних навичок (основний та узагальнюючий етапи)
(II семестр 2-го кл., 3-4 кл.).

Цілеспрямована попередня підготовка до сприймання орфографічного матеріалу дає змогу організувати засвоєння кожного правила так, щоб усвідомлювалося кожне з них як висновок із уживаних спостережень за орфографічними явищами, їх аналіз, зіставлення й протиставлення, у результаті чого кожне правило випливає із вправлянь – як їх логічний висновок. У цьому полягає головне методичне спрямування роботи над виробленням правописних умінь і навичок.

Основні орфографічні правила учні опанували у 2-му кл., у наступних – 3-х, 4-х кл. тільки розширювалися; поглиблювалося коло орфографічних знань, удосконалювалися правописні вміння й навички.

Методика вивчення правила у навчанні за нашою ЕС ґрунтувалася на фонетико-морфологічній основі. Це, перш за все, означає, що суттєвими у засвоєнні його є фонетичні знання (поряд з морфологічними). Учні мають добре усвідомити звуковий склад слова, навчитися співвідносити звуки та букви у ньому. На уроках вивчення теми застосовували різні форми звукового та звуко-буквеного аналізу і синтезу, орфографічні вправи на звуковій основі. Робота такого змісту має виконуватися заздалегідь, бо якщо учні не навчаться визначати, наприклад, наголос, наголошений і ненаголошений звуки, то не можна чекати від них оволодіння технологією застосування правила. Під час вивчення орфографічного правила насамперед важливо з'ясувати характер орфограми, яка вивчається. На основі змісту правила визначали елементи знань, якими розумово відсталі учні мають оволодіти, щоб усвідомити технологію його застосування: ненаголошені [е], [и] у коренях слів, що перевіряються, – 1) звуковий склад слова, чітке розмежування звука і бу-

кви, голосні/приголосні, наголошені/ненаголошені; 2) будова слова, корінь; змінування слова та добір споріднених.

Робота на основному (II семестр 2-го кл., 3-й кл.) та узагальнюючому етапах (4-й кл.) передбачала послідовний розгляд сильних і слабких позицій спочатку голосних, а потім і приголосних звуків. На основі цих знань виховувалася в учнів орфографічна пильність, формувалося вміння визначати під час письма всі орфограми в тексті, у тому числі й орфограми слабких позицій, а також уникати помилок. Сформувати навички упередженого орфографічного аналізу тексту дозволив прийом письма з пропуском букв на місці слабких позицій звуків. Вміння писати з пропуском букв формувалося на основі поняття про позиційні чергування звуків, їхні сильні й слабкі позиції в слові. Слабка позиція визначається як така, у якій звуки втрачають здатність розрізнявати слова за значенням, збігаючись у своєму звучанні. Оскільки значення слова виражається його основою, то позиційне чергування простежується саме у цій його частині. У зв'язку з аналізом слабких позицій звуків осмислюється проблема обрання букви на їх позначення, а відповідні місця у буквенному записі слова визначаються як орфограми слабких позицій. У змісті розділу закладено механізм відпрацювання вміння письма з пропусками букв як під диктовку, так і вільного: послідовний перехід від роботи з окремими словами до роботи з реченням і текстом. Важливе місце у цій роботі посідає орфографічний аналіз тексту під час його списування. Спосіб цього аналізу закладено у правилах списування.

На основному етапі робота зорієнтовувалася на встановлення загального способу орфографічного вміння, який забезпечує письмо без пропусків букв. Пошук способу пов'язаний із осмисленням учнями необхідності переходу до письма без пропусків, що й висуває проблему вибору букви. Сутність фонематичних написань – позначення звуків буквами за їхніми сильними позиціями – визначається на основі поняття про сильну позицію. Із цієї закономірності випливає загальний спосіб таких написань – приведення до сильної позиції. Оскільки на цьому етапі смислорозрізнавальна роль звуків пов'язана зі значенням слова в цілому окремих його значущих частин, то загальний спосіб встановлювався й перевірявся під час

роботи з основою слова. На цьому етапі приведення звуків до сильної позиції в основі слова здійснювалося шляхом зміни слова (2-й кл.). Така зміна пов'язана з граматичними властивостями слова, тому учні, змінюючи слова, працювали не з лексемами, а з частинами мови. Віднести слово до певної частини мови, щоб відповідно змінювати його, на цьому етапі допомагають питання до нього, які виявляють загальне значення слова як частини мови: *хто? що? – предмет, який? – ознака предмета* і т. ін. При цьому характер змін задавався сполучуваністю з словами-еталонами: *один-багато, він-вона-воно, є-немає-даю..., я-ти-він..., раніше-зараз-потім* і т. ін. Важливим у цьому процесі є усвідомлення способів перевірки правопису слів – формозмінювання (*зима – зими*) та словотворення (*гречаний – гречка*). Нерідко їх плутають, добирають такі „споріднені“: *гречка, гречаний, гречаник, гречки*.

Покажемо на прикладі як формувалися в учнів уміння правильно обирати букву на позначення звука. Фрагмент уроку наведено у дод. Ж.12.

Розв'язуючи поставлені проблемні запитання, розумово відсталі учні „відкрили“ правило: в українській мові звуки у слабкій позиції позначаються на письмі за їх сильною позицією. За цим правилом перевіряються орфограми слабких позицій. У кінці складалася пам'ятка „Як треба діяти, щоб перевірити орфограму слабкої позиції в основі слова“.

1. *Знайти орфограму і записати слово з пропуском букви.*
2. *Змінити слово так, щоб звук був у сильній позиції.*
3. *Позначити звук буквою за його сильною позицією.*

Змінюючи слова з метою перевірки орфограм, учні спостерігали у різних змінах слова чергування звуків, яке відрізняється від позиційного: воно не залежить від позиції звуків у слові (історичне чергування). З урахуванням цих чергувань виводилося спеціальне правило, за яким перевіряються орфограми слабких позицій голосних звуків – у тих випадках, коли сильну позицію для них знайти не вдається. Покажемо, як проводиться це практичне спостереження на фрагменті уроку в 2-му кл. Фрагмент уроку подано у додатку Ж.13.

Аналогічно організовували роботу, спрямовану на оволодіння вмінням перевіряти орфограму „м'який приголосний перед м'яким“?, яке ґрунтувалося на попередньо сформованих опорних уміннях розрізняти вимову твердих та м'яких приголосних. Цю орфограму вивчали у 2-му кл. Завдання для вивчення цієї орфограми наведено у дод. Р.

У 3-му кл. формувалися вміння перевіряти орфограми слабких позицій у корені слова. Правопис коренів спирається на поняття про цю значущу частину основи як на спільну частину споріднених слів. Із цього поняття випливає спосіб виділення кореня у слові. Потреба у доборі споріднених слів, передбачувана цим способом, вмотивовує звернення під час цієї роботи до тлумачного словника, що дозволяє відпрацювати прийоми і навички користування ним. Робота зі словником збагачує уявлення про лексичне значення слів, передусім у зв'язку з спостереженнями над їхньою багатозначністю, доповнює відоме про слова-омоніми. Вміння знаходити у слові корінь дозволяє простежити позиційні чергування звуків у цій частині основи й зробити висновок про відповідність написань у коренях українських слів фонематичному або ж фонетичному принципам письма. Щодо фонематичних написань у коренях слів, то загальний спосіб перевірки орфограм слабких позицій передбачає пошук сильної позиції серед споріднених слів. Добираючи їх, учні повинні ототожнювати корені, які містять історичні, непозиційні чергування. Тому їхні знання про цей тип чергувань доповнювалися новими фактами. Відомий учням спосіб перевірки орфограм слабких позицій за спеціальним правилом поширювався на правопис коренів: вони перевіряються з урахуванням історичних чергувань у коренях споріднених слів.

Враховуючи зміст правил, визначаємо завдання до вивчення теми: активізувати фонетичні та морфологічні знання (важливо і на попередніх уроках); розвивати орфографічну пильність в учнів (уміння бачити орфограму в коренях слів – місце ненаголошених звуків [е], [и], які треба перевіряти); вчити розрізняти перевірене і перевірюване слова, ознайомити учнів зі способами добору перевірених слів; забезпечити оволодіння алгоритмом правила.

У навчанні за ЕС ми виділили основні етапи опрацювання орфографічного правила:

Перший етап – **розпізнавальний** (пізнавальний) (2-й кл.). На цьому етапі було проведено 12 уроків. На розпізнавальному етапі вчили, що у корені слова ненаголошені голосі звуки вимовляються, як [е], [и], що позначення їх на письмі необхідно перевіряти. Пізнання алгоритму правила позначення на письмі ненаголошених [е], [и] організовували методом евристичної бесіди. Роз'яснимо сутність її проведення фрагментом уроку, який наведено у дод. Ж.14. Виконання зазначеної системи дій сприяє активізації відповідних фонематичних та морфологічних знань, розвиткові орфографічної пильності, вмінь розрізняти перевірне та перевірювані слова.

Другий етап – **вирішальний** (3-й кл.). На цьому етапі було проведено 10 уроків. Учні вчилися створювати графічний зразок слова з орфограмою, яка вивчається на основі перевірного; писали за перевірним; знайомилися з способами добору перевірних (змінювання форми слова та добір споріднених). Для прикладу наведемо зразок завдання, яке пропонувалося у 3-му кл.

Прочитайте вірш.

І щиглики щ_дрували,

Під віконцем щ_бетали:

– Щедрик-ведрик, щ_дрівочка,

Не боліла б голівочка,

Ані ручки, ані ніжки–

Щоб Ладуся грала в сніжки.

Перевірте, чи немає у вірші слів, споріднених зі словом *щ_дрували*. Яке з них слугує для нього перевірним? Поясніть, чому.

Друзі-розумники показали це так:

щедрували – щедрик

Погодьтеся з ними? Чи може слово *щедрик* бути перевірним також для слова *щ_дрівочка*?

Потім учням пропонувалося перевірити орфограму в слові *щ_бетали* за таким планом.

1. *Запиши слово з пропуском орфограми.*

2. *Визнач, у якій частині слова вона знаходиться.*
3. *Якщо в корені, добери споріднені слова.*
4. *Знайди серед них перевірку.*
5. *Впиши букву за сильною позицією звука.*

Третій етап – **самостійний** (3-й кл.). Було проведено 5 уроків. Запис слів з орфограмою, яка вивчається на основі усвідомлених дій – самостійне та творче письмо. У творчому письмі орфографічний аналіз відходить на другий план. Розв’язуються текстотвірні завдання з уживанням слів з орфограмами. Наприклад,

Завдання 1.

Прочитай слова. Доведи, що вони споріднені.

[син'ій'], [син'уватий'], [син'ава], [син'ак], [засин'іти], [син'ка].

Запиши слова буквами, пропускаючи орфограми слабких позицій. Познач у словах частини, де пропущено орфограми. У якій частині слова ти вже зможеш перевірити орфограму? Знайди серед споріднених слів такі, які можуть бути перевірними для інших. Упиши букви на місці пропусків.

Завдання 2.

До даних слів добери перевірки. Запиши їх, вставляючи пропущені букви.

Гр_бниця, в_сна, в_рба, ж_то.

Завдання 3.

Хто швидше знайде перевірки слова:

I варіант

II варіант

до слів із ненаголошеними [e]

до слів із ненаголошеними [и]

Т_хенько, в_рховина, н_зький, с_стра, л_сток, с_ни, м_довий, гр._чаний.

Як бачимо, успішність евристичної бесіди досягається раціонально підбраною сукупністю комплексних вправ.

На першому етапі розв’язання комплексних завдань:

- *Яке слово зайве?*

- *Поділіть виділені слова для перенесення, поставте у них наголос.*

- *Порівняйте вимову наголошених і ненаголошених [e], [и] у виділених словах тексту – актуалізує раніше здобуті опорні уміння, на яких ґрунтується осмислення алгоритму правила ненаголошених [e], [и].*

Наступні вправи (на етапі вирішального) акцентують на осмисленні способу перевірки ненаголошених [е], [и], його поясненні, закріпленні послідовності розумових дій під час застосування правила, конкретизації його на новому матеріалі.

На наступних етапах учні ознайомлювалися з правилами написання слів з префіксами. Поширенню загального способу письма на правопис префіксів і суфіксів передувало введення понять про ці значущі частини основи й формування способів їх знаходження у слові. Зіставлення вимови префіксів і суфіксів із їхнім написанням дозволяє дійти висновку про характер цих написань: за сильною позицією або за вимовою. Програмою передбачено знайомство як з написанням цих частин за сильною позицією (префікси роз-, без-, пре-, при-, а також найпоширеніші суфікси), так і з написаннями відповідно до вимови (суфікси -ств-, -ськ-, у яких, крім історичних чергувань, також відбувається спрощення). Учні виводили спеціальне правило, яке дозволяє правильно писати префікс з- (с-), у правописі якого відображено обидва принципи українського письма. Вміння виділяти у слові префікси уможливує відпрацювання орфограми „окреме написання прийменників з іменниками“, передусім тих прийменників, які збігаються за своєю формою з префіксами.

У результаті виконання практичних завдань розумово відсталі учні під керівництвом вчителя склали таблицю, щоб писати префікси без помилок (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Правопис префіксів

Звуки у сильній позиції	Звуки у слабкій позиції	Звуки у слабкій позиції
писати за вимовою	перевіряти (можна запам'ятати)	писати за правилом
на З: роз-, без- на Д: од-, від-, під- на Б: об-	без- ви- пере-, перед	с- / з- при- пре-

Аналогічно проводилася робота з правопису суфіксів у 3-му кл. Було проведено 6 уроків. На фрагментах уроків покажемо, як розумово відсталі учні перевіряли правопис суфіксів *-ник-, -ець-, -чик-, -щик-, -ель-*. Фрагменти уроків подано

у дод. Ж.15, Ж.16. Аналогічно учні перевіряли орфограми у суфіксах -ен-, -ик-, -ин-, -еньк-, есеньк-, -ськ-, -зьк-, -цьк-, -н-.

У подальшому навчанні використовувався спосіб укрупнення навчальної інформації, який полягає у зіставленні слів із ненаголошеними [е], [и], які можна перевірити, з словами, в яких ненаголошені [е], [и] не перевіряються (це слова, які, згідно програми, діти мають запам'ятати). Роботі з орфографічним словником у змісті розділу відведено спеціальне місце. Звернення до нього доцільне після відпрацювання вже відомих прийомів перевірки орфограм (зміною слова й за допомогою споріднених слів). Орфографічний словник набуває значення авторитетного джерела, покликаного допомогти у тих випадках, коли інші прийоми безсилі. Навички роботи з орфографічним словником закріплювалися під час вивчення орфограм слабких позицій приголосних за твердістю-м'якістю, коли звернення до словника стає додатковим прийомом до засвоєного раніше прийому перевірки зміною слова й шляхом добору споріднених слів.

У 4-му кл. продовжувалася робота із закріплення цього правописного матеріалу під час вивчення всіх розділів програми. Одночасно коло знань дітей про слова з ненаголошеними [е], [и] розширюється: вони довідуються про правила написання слів з випадним [е]. Учні ЕГ (4-й кл.) ознайомлення з написанням слів зі звуком [е], який випадає починали з такого завдання:

Відгадайте загадку.

Рукавом змахнув – дер_во зігнув.

Запишіть загадку разом з відгадкою. Орфограми перевірте. Доведіть, що слова *дер_во* і *д_рева* перевіряють одне одного.

У результаті практичних вправлянь учням не вдалося знайти сильну позицію для звука у відгадці? З допомогою вчителя вони прийшли до висновку, що звук [е] у слабкій позиції: чергується з нулем звука? Потім учні ознайомилися з правилом, що випадання звука називають чергуванням з нулем звука. Сам цей звук називають випадним. Після ознайомлення, дітям пропонувалося записати пари слів: *день – дня, сон – сну, перо – пер*. Учні виконували це завдання таким чином: знаходили звуки, які чергуються в основах цих слів. Надписували їх над бук-

вами. Відповідали на запитання: „У яких парах чергування залежить від позиції голосного – від наголосу? Ми його чуємо чи бачимо? А що примушує звуки чергуватися з нулем звука?“ У результаті чого діти з допомогою вчителя зробили висновок, що чергування звуків з нулем (випадіння) те ж саме, що й чергування з [і]. Ми його і чуємо, і бачимо. Воно непозиційне, історичне.

Принцип написання українських слів за вимовою простежується на явищі спрощення у групах приголосних – чергування приголосних із нулем звука у позиції між двома іншими приголосними. Порівняння вимови кореня, в якому відбувається спрощення, з його написанням у складі різних споріднених слів дає підстави для висновку про відображення спрощення як явища усного мовлення – на письмі. Виходячи з цього, формулюється правило правопису таких слів за вимовою.

Поширення загального способу орфографічного вміння на правопис закінчень передбачає пошук сильних позицій звуків у словах із тим же закінченням, а відтак і вміння визначати ті значення, які виражаються цією частиною слова, тобто граматичні значення. З цим пов'язане звернення до питання про лексичне і граматичне значення слова як принципово різні його значення. Покажемо на прикладі декількох завдань, як учні 3-го кл. опанували правопис закінчень у словах-назвах дій. Всього з цієї теми було проведено 4 уроки. Фрагменти уроків подано у дод. Ж.17, Ж.18.

З метою узагальнення і систематизації знань з орфографії програмою 3-го і 4-го класів передбачено класифікацію вивчених орфограм та їхнє співвіднесення зі способами перевірки, а також відпрацювання загального способу орфографічного вміння та застосування його під час розв'язання окремих орфографічних завдань. Для цього було відведено 6 уроків у 3-му кл., 5 уроків у 4-му кл. Конкретизуємо це деякими творчими вправами, які подано у дод. 3.3.1.

Програмовий зміст української мови у розробленій нами методиці реалізувався діяльнісним підходом – формуванням практичних умінь і навичок у результаті виконання творчих вправ. Найбільшої самостійності вимагають творчі вправи орфографічного спрямування. Виконання таких вправ вимагає значних розумових

зусиль і вмінь застосувати правило у процесі письма. Штучно створені творчі завдання, які використовувалися в ЕН є найбільш розвиненими складовими об'єктами навчально-пізнавальної діяльності. Задум цих завдань був таким, щоб відразу після їх пред'явлення в учнів виникала емоційна реакція, яка викликає потребу у виконанні завдань. Усі вправи цілеспрямовані, наступні спираються на попередні, становлять цілісну систему і відповідають таким вимогам: розвиток і закріплення різних якостей знань і умінь (повнота, міцність, усвідомлення); забезпечуваність достатньою повторюваністю вправ за видами і кількістю протягом вивчення всієї теми. В основу відбору практичних завдань ми поклали принципи доступності, наступності у навчанні, тобто потрібно, щоб завдання не були складні для виконання і разом з тим створювали умови для тренування і закріплення навички, щоб кожне наступне завдання включало елементи попереднього дещо в ускладненому вигляді. Проілюструємо вище сказане комплексом таких вправ (див. дод. 3.3.2).

У формувальному експерименті було визначено особливості експериментальної методики з опанування орфографічними навичками.

Перша особливість полягала у пред'явленні матеріалу різного ступеня складності: слова прості й складні, важкі й легкі для написання, типові і нетипові – всі вони чергувалися у випадковому порядку, як і буває у житті. В ЕН такий матеріал пропонували починаючи з II семестру 2-го кл. Оскільки у 1-му кл. та у I-му семестрі 2-го кл. учні опановували лише вмінням визначати „проблемні“ місця у словах. Результати дослідження засвідчили, що самі учні не помічали різниці між складними і простими завданнями, не відчували ні складності, ні простоти слів, які пропонувалися, оскільки інструментарій для роботи і спосіб роботи був однаковим у всіх випадках.

Друга особливість методики – різноманітність навчального матеріалу, який пропонується учням для вправ. Це: слова з правильним написанням з усіх частин мови; слова з помилковим написанням також з усіх частин мови; будь-які слова з пропуском окремих букв (від однієї до двох-трьох) з рисочками замість пропущених букв; слова з пропусками букв, але без вказівки місця пропуску; слова іншо-

мовного походження (наприклад, тролейбус, інженер, трамвай, директор), у яких діти роблять помилки (наприклад, тролєбус, інжинер, транвай, дерехтор). Працюючи з цим різноманітним матеріалом, учні в одному випадку мимовільно запам'ятовували правильне написання слів (причому вони заздалегідь не знали, де слова „правильні“, а де „неправильні“, а повинні були самі визначити), у другому випадку знаходили помилки та обґрунтовували своє рішення, у третьому – визначали, яка буква і де пропущена у слові.

Третя особливість методики полягала в обов'язковому переході від роботи на повній орієнтувальній основі (картки з повними текстами правил) до роботи за скороченими орієнтирами (картки без повного тексту правил), а від них – до роботи без зовнішніх орієнтирів-підказок (без карточок). Так відбувалося згортання дії, яка формувалася (правильне написання будь-яких слів і перевірка правильності також будь-яких слів) як обов'язковий показник його узагальненості, стійкості, правильності та швидкості виконання, а також переходу від рівня зовнішнього контролю до внутрішнього (розумового).

Отже, порядок роботи учнів, який призвів до засвоєння орфографії був таким:

- 1) прочитати слово;
- 2) розділити його на склади (1-2 кл.), на частини: префікс, корінь, суфікс, закінчення (3-4 кл.) (вертикальною рисою спочатку, потім – оком);
- 3) перевірити правильність написання кожної частини слова за відповідною карточкою – шляхом неголосного читання та зіставлення написаного з правилом;
- 4) виправити помилки, якщо вони є;
- 5) написати слово правильно.

Умовами ж переходу від роботи за повною основою до роботи без орієнтирів є видимі ознаки засвоєння правил – стійка безпомилкова, послідовна і достатньо швидка робота з перевірки тексту на правильність написання. Великого значення ця методика мала тому, що відмова від повних, а потім від скорочених карточок відбувалася переважно за бажанням учнів, оскільки вони, запам'ятовуючи

поступово одне за другим правила, відчували непотрібність звернення кожного разу до карточок-правил. Хоча деякі учні без особливої на те потреби продовжували звертатися до карточок і тим самим застрягали на рівні зовнішнього контролю, тобто зупинялися у своєму розвитку. В цих випадках ми переводили їх на наступний етап – на роботу за скороченими карточками-орієнтирами чи взагалі без карточок, але при цьому не відмовляли їм у праві звертатися до карточок у випадку серйозних труднощів, бо головне – це робота без помилок, і не можна заради швидкості жертвувати таким важливим показником засвоєння, як безпомилковість.

Ступінь засвоєння правил перевірялася шляхом контрольних диктантів, які проводились на кожному уроці. Ці міні-диктанти учні писали, контролюючи себе з допомогою карточок з правилами або не маючи права користуватися ними, – це залежало від задуму вчителя. Якщо диктант писався без права самоконтролю за картками-правилами, то вчитель разом з учнем перевіряв його роботу та виставляв оцінку. Такий порядок перевірки процесу засвоєння стимулює активність учнів, і в них постійно наявне бажання „показати себе“.

Такі представлені у вигляді чіткої системи орієнтири засвоєння навчальної інформації проєктують розгорнутий процес самонавчання, саморозвитку, ставлять розумово відсталих дітей у позицію активних співучасників навчально-виховного процесу. Вони вчаться усвідомлювати структуру власної пізнавальної та мовленнєвої діяльності: мету діяльності (Що скажу? Для чого? Що маю вирішити? З якою метою?); знаходити засоби й раціональні способи розв'язання поставлених завдань; прогнозувати хід думки; давати самооцінку виконаного завдання. У процесі виконання таких завдань учні виявляють те специфічне, що притаманне кожному взаємопов'язаному явищу, і те спільне, що об'єднує їх. Досягається постійна відповідність аналізу й синтезу, виробляються двосторонні зв'язки від цілого до частини, підвищується узагальненість знань, їх системність.

Ми намагалися також зробити ситуацію успіху досяжною, обирати такі вправи, під час виконання яких учні частіше досягають успіхів, ніж невдач. Використовувалися всі можливості для корекції мислення розумово відсталих дітей.

Робота організувалася так, щоб задоволення не було формальним, співчуття не стало набридливим і не акцентувало увагу учнів на невдачі, а забезпечувало сприятливий емоційний фон для подолання труднощів.

Таким чином, узагальнюючи сказане про роль творчих завдань, проблемних запитань, ситуацій у засвоєнні нового матеріалу, слід зробити висновки, що вони за своїм характером наближаються до реальних умов життя і готують розумово відсталих дітей до творчої участі у ньому, сприяють пробудженню в них прагнення до нових знань, активізують їхній пізнавальний інтерес, формують прийоми та вміння самостійно набувати знання і застосовувати їх у практичній діяльності. Організована система спостережень та дослідницької діяльності є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу з української мови і мовлення. Зазначена система роботи лінгводидактичного спрямування разом з доцільним добором вправ та реалізацією дидактичних принципів (особливо – поступового нарощування труднощів) підвищують, як свідчать результати експерименту, розвивальний ефект навчання; сприяють зростанню мовленнєвого досвіду учнів, успішному та більш свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Розвитку всіх компонентів навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів у застосуванні системи пізнавальних завдань як засобу розбудови розвивального середовища сприяло дотримання таких дидактичних положень:

- 1) створення на уроках позитивного емоційного фону, забезпечення ситуації успіху для кожного учня в умовах успішної діяльності всього дитячого колективу в цілому (диференційовані завдання);
- 2) організація творчої атмосфери (творчі завдання, проблемні ситуації; завдання, сутність яких полягає у виправленні учнями помилок);
- 3) подання пізнавальних завдань у цікавій, привабливій формі (застосування фактору новизни, опора на інтереси та життєвий досвід розумово відсталих дітей);
- 4) збагачення досвіду пізнавальної діяльності учнів у процесі варіювання способів репрезентації завдань і варіювання прийомів їх розв'язання;

5) раціональне поєднання репродуктивних, реконструктивних, творчих видів завдань;

б) чергування складних видів діяльності з такими, які знімають психоемоційне напруження.

Отже, теоретичний (науковий) зміст, навчальне співробітництво з дорослим, спільна робота з ровесниками є необхідними умовами ЕН.

3.4. Загальний аналіз результатів ЕН

3.4.1. Стан знань, умінь з української мови. Після завершення формувального експерименту, з метою виявлення ефективності запропонованої системи навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, ми перевірили стан знань, умінь і навичок розумово відсталих учнів молодших класів з української мови.

У кінці четвертого року навчання проводився другий експериментальний зріз, метою якого було визначення рівня навчальних досягнень учнів ЕГ і КГ з української мови, а також визначення впливу експериментальної методики навчання на якість знань, умінь і навичок.

У 4-му кл. для дослідження рівня засвоєння знань і вмінь з української мови програмою визначено основні теми: види речень за метою висловлювання; розділові знаки в кінці речень; побудова речень за схемами; складання речень з поданих слів, словосполучень; поширення речень за запитаннями; упорядкування деформованих речень; головні члени речення; кома при переліку слів у реченні (однорідні члени речення); упорядкування деформованого тексту; поділ тексту на речення; розрізнення іменників, прикметників, дієслів; споріднені слова; спільна частина споріднених слів (корінь); розрізнення спільнокореневих слів, змінених слів, слів, близьких за значенням; слова, протилежні за значенням; написання слів із ненаголошеними голосними [е], [и]; написання слів з апострофом. Таким чином, перевірці підлягало 17 тем. Учні виконували 10 груп завдань, кожна з яких містила три завдання.

Завдання пропонувалися такого ж типу, як у констатувальному експерименті. Для прикладу приведемо завдання однієї з груп (див. табл. 3.7).

Рівні виконання завдань з теми „Корінь. Спільнокореневі слова“

Рівень засвоєння	Зміст граматичних завдань (дидактичний матеріал та наочність)	Інструкція до завдань	Зразок відповіді
I (Творчий)	Картки з віддрукованими словами: вода, водичка, водій, водяна; трава, трав'яний, трави, травичка; добро, добрий, добродій, доброта, зло.	Яке слово зайве у кожній групі слів? Чому?	Водій – бо всі інші споріднені. Трави – це змінене слово, а всі інші спільнокореневі. Зло – антонім, слово з протилежним значенням, а всі інші слова спільнокореневі.
II (Реконструктивний)	Картки з віддрукованими словами: малина, виліпити, береговий.	Добери споріднені слова і познач корені.	Малина, малиновий, малиняк. Виліпити, ліплення, зліплений. Береговий, берег, прибережний.
III (Репродуктивний)	Картки з віддрукованими словами: зелень, зелений, зеленіти; кухня, кухонний, кухар; квіточка, квітнути, квітничок, заквітчати, квіти.	Записати слова. визначити в них корінь	Зелень, зелений, зеленіти; кухня, кухонний, кухар; квіточка, квітнути, квітничок, заквітчати, квіти.

Результати виконання завдань експериментального зрізу учнями ЕГ ми співставили із результатами виконання завдань учнями КГ. Кількісні показники виконання завдань наведено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Результати виконання завдань експериментального зрізу

№ завдання / п	Кількість учнів (у %)	
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
1-творче	41	23
2-реконструктивне	35	34
3-репродуктивне (самостійно)	24	32
3-репродуктивне (з допомогою)	-	11
4-творче	32	18
5-реконструктивне	43	36
6-репродуктивне (самостійно)	25	36
6-репродуктивне (з допомогою)	-	10
7-творче	41	23
8-реконструктивне	40	39
9-репродуктивне (самостійно)	19	30
9-репродуктивне (з допомогою)	-	8
10-творче	38	23

11-реконструктивне	39	34
12-репродуктивне (самостійно)	23	30
12- репродуктивне (з допомогою)	-	13
13-творче	30	10
14-реконструктивне	40	29
15-репродуктивне (самостійно)	30	49
15- репродуктивне (з допомогою)	-	12
16-творче	38	20
17-реконструктивне	43	43
18-репродуктивне (самостійно)	19	26
18- репродуктивне (з допомогою)	-	11
19-творче	41	31
20-реконструктивне	42	42
21-репродуктивне (самостійно)	17	17
21- репродуктивне (з допомогою)	-	10
22-творче	32	7
23-реконструктивне	45	36
24-репродуктивне (самостійно)	23	45
24- репродуктивне (з допомогою)	-	12
25-творче	24	-
26-реконструктивне	56	39
27-репродуктивне (самостійно)	20	47
27- репродуктивне (з допомогою)	-	14
28-творче	41	26
29-реконструктивне	38	36
30-репродуктивне (самостійно)	21	27
30- репродуктивне (з допомогою)	-	11

У результаті реалізації формувального експерименту вказані коефіцієнти при виконанні творчих завдань значно підвищуються в ЕГ. Розглянемо результати виконання творчих завдань.

Завдання 1 на поширення речень словами з довідки виконало 41% учнів ЕГ і 23% учнів КГ. Спостерігаємо різницю у 18%, тобто учнів ЕГ, які змогли виконати це завдання на 18% більше, ніж учнів КГ. Аналогічні показники було одержано і при виконанні завдання 7, сутність якого полягала у перебудуванні розповідних речень на питальні та окличні.

Серед творчих завдань були й завдання на знаходження зайвого слова (завдання 4, 16). У 4-му завданні потрібно було серед слів: *швидко, добро, повільно, вгору, прямо, криво, вниз, щастя, зло* знайти зайве слово і пояснити чому так думаєш? 18% учнів КГ виділили правильно зайве слово, проте пояснити, чому воно

зайве, не зміг жоден учень цієї групи. Наприклад, Андрій П. (КГ, Ds F-70.01) закреслив правильно слово *щастя*, але на запитання вчителя „Чому це слово є зайвим?“ відповів: „*Бо воно є зайвим і все*“. У КГ були учні, які викреслювали будь-яке слово і на запитання „Чому ти думаєш, що це слово зайве?“ відповісти не могли. Так, наприклад, Марія Т. (КГ, Ds F-70.02) закреслила слово *прямо* і коли її запитали „Чому вона закреслила це слово?“, дівчинка відповіла: „Ой, не це“ і закреслила навгад інше слово *повільно*. На відміну від учнів КГ учні ЕГ (32%) правильно знайшли зайве слово і пояснили, чому вони так думають. Наприклад, Юра А. (Ds F-70.01, ЗНМ Пр) закреслив слово *щастя* і пояснив, що всі інші слова протилежні за значенням. Богдан Н. (Ds F-70.07) також зайвим виділив слово *щастя* і на запитання „Чому ти думаєш, що це слово зайве?“, відповів: „*Бо до слова щастя тут антоніма немає*“. Марія Н. (Ds F-70 з порушенням емоцій) на аналогічне запитання відповіла, що всі інші слова-антоніми. Як бачимо з відповідей учнів ЕГ, що вони вільно оперують узагальнюючими поняттями: слова, протилежні за значенням, слова-антоніми.

Результати наведені у табл. 3.8, свідчать, що завдання 16 на знаходження зайвого слова правильно виконали 20% учнів КГ і 38% учнів ЕГ. За результатами дослідження учнів ЕГ на 18% більше виконали це завдання ніж учнів КГ. Завдання формулювалось так:

Яке зайве слово у кожній групі? Чому?

Вода, водичка, водій, водяна.

Трава, трав'яний, трави, травичка.

Добро, добрий, добродій, добробут, доброта, зло.

Учні КГ правильно виділили зайве слово у першій і третій групі слів, але правильно обґрунтувати з точки зору української мови, чому воно не підходить до інших слів не могла жодна дитина. Наприклад, Дмитро У. (Ds F-70.01) у групі слів: **вода, водичка, водій, водяна** правильно виділив зайве слово *водій* і обґрунтував це так: „*Вода, водичка і водяна це все про воду, а водій це про шофера*“. У третій групі: **добро, добрий, добродій, добробут, доброта, зло** виділив слово *зло*. Але на запитання „Чому ці слова є зайвими?“ відповів: „*Зло до добра не підходить*“. У другій групі слів: **трава, трав'яний, трави, травичка** ні один учень КГ

не міг правильно визначити слово. Вони або навмання підкреслювали будь-яке слово, або не виділяли зайвого взагалі. Так, Дмитро Р. (Ds F-70.09) зайвим підкреслив слово *трав'яний* (не правильно), але пояснити, чому він так думає не зміг. На відміну від учнів КГ, учні ЕГ правильно визначили зайве слово у кожній групі, давали обґрунтоване пояснення. Для ілюстрації наведемо відповідь учениці цієї групи. Марія Н. (Ds F-70 з порушенням емоцій) у першій групі слів закреслила слово *водій* і пояснила це тим, *що всі інші слова споріднені. І хоч слово водій має такий самий корінь, але воно іншого значення. У другій групі зайвим виділила слово трава і пояснила це так: „Трава, трав'яний, травичка – це спільнокореневі слова, а слово трави – це змінена форма слова трава“.* У третій групі слів правильно визначила зайве слово *зло* і пояснила, що воно протилежного значення. Групу з решти слів назвала спорідненими словами. Подібні відповіді давали й інші учні Дмитро Х. (Ds F-70), Дмитро Т. (Ds F-70), Ілля М. (Ds F-70), Степан П. (Ds F-70), Петро Я. (Ds F-70), Софія А. (Ds F-70), які виконували це завдання.

Творчим було й завдання 13 на складання речень за схемами. Учням пропонувалися такі схеми:

За результатами дослідження виконали це завдання 30% учнів ЕГ і лише 10% учнів КГ. Різниця між групами 20%. Як бачимо, невеликий відсоток учнів КГ справився з цим завданням.

Також у експериментальному зрізі було завдання на групування слів за певною ознакою, яку дитина мала встановити самостійно (завдання 22, 25). Велику різницю спостерігаємо при виконанні 22-го завдання. Дані дослідження показують, що справились самостійно з цим завданнями 32% учнів ЕГ і лише 7% учнів КГ, а це на 25% менше, ніж учнів ЕГ. У завданні 22 пропонувалося згрупувати слова: *низенький, стоїть, крейда, солодка, свіже, хліб, газета, біліє, будинок, білий, солодоці, хлібний, білизна, заплаче*. Повна відсутність помилок змішування частин мови в учнів ЕГ свідчить про добре засвоєння знань з цієї теми. Проілюст-

руємо виконання цього завдання учнями ЕГ. Софія А. (Ds F-70.01) розділила ці слова на три групи:

<u>іменники</u>	<u>прикметники</u>	<u>дієслова</u>
крейда	низенький	стоїть
хліб	солодка	біліє
газета	свіже	заплаче
будинок	білий	
солодоці	хлібний	
білизна		

Аналогічні відповіді зустрічаємо і в інших учнів цієї групи Дмитра Т. (Ds F-70.09), Дмитра Х. (Ds F-70.19), Степана П. (Ds F-70.03), Петра Я. (Ds F-70.19). Двоє учнів КГ змогли самостійно додуматись, що запропоновані слова можна поділити на групи за частинами мови. Проте й ці двоє учнів не користувались узагальнюючими поняттями: іменник, прикметник, дієслово. Вони поділили слова за питаннями. Для прикладу наведемо відповідь учениці КГ Марини І. (Ds F-70.09):

<i>Хто? Що?</i>	<i>Який? Яка? Яке?</i>	<i>Що робить? Що зробить?</i>
крейда	низенький	стоїть
хліб	солодка	біліє
газета	свіже	заплаче
будинок	білий	
солодоці	хлібний	
білизна		

36% учнів КГ виконували це завдання, коли їм було вказано на ознаку угруповання слів. Наприклад Сніжана М. (Ds F-70.09) самостійно не могла згрупувати слова у 22-му завданні. Тоді ж як після пред'явлення ознаки вона правильно виписала слова у три групи:

Іменники: крейда, хліб, газета, будинок, солодоці, білизна.

Слова-назви дій: стоїть, біліє, заплаче.

Слова-назви ознак: низенький, солодка, свіже, білий, хлібний.

Але були учні, у відповідях яких навіть і в цьому випадку спостерігались труднощі у групуванні слів. Про це свідчать помилки-змішування. Наприклад, Маргарита Т. (Ds F-70.02) згрупувала слова таким чином:

Слова-назви предметів: крейда, хліб, газета, біліє, білий, білизна.

Слова-назви дій: стоїть, свіже, білий.

Слова-назви ознак: низенький, солодка, свіже, біліє, білий.

Всього на 14 слів припадає 10 помилок.

Василь У. (Ds F-70.02):

Слова-назви предметів: крейда, хліб, газета, будинок, білий, білизна.

Слова-назви дій: стоїть, біліє, заплаче.

Слова-назви ознак: низенький, солодка, свіже, хлібне, біліє.

Всього на 14 слів припадає 4 помилок.

Наведемо й зразки виконання 25 завдання. Воно формулювалося так:

Як можна погрупувати слова?

Гілка, гілля, віття, гілку, гілочка, гілкою.

Ні один з учнів КГ не виконав це завдання. Як свідчать результати, що 24% учнів ЕГ успішно справилися з цим завданням. Прослідкуємо тепер за процесом виконання завдання учнями цієї групи. Дмитро Х. (Ds F-70.19) поділив запропоновані слова на три групи:

Споріднені слова (гілка, гілочка, гілля).

Слова однакового значення (гілля, віття).

Змінені слова (гілка, гілку, гілкою).

Олександр Б. (Ds F-70.09):

Спільнокореневі слова: гілка, гілочка

слова-синоніми: гілля, віття

змінена форма одного слова: гілка, гілку, гілкою.

Учням обох груп, які не могли визначити ознаку групування поданих слів, пропонувалося 26 завдання з такою інструкцією:

Ці слова можна поділити на три групи. Запиши слова у три колонки

спільнокореневі слова

змінені слова

близькі за значенням

За результатами дослідження 56% учнів ЕГ справилися з цим завданням. Наприклад, Богдан Н. (ЕГ, Ds F-70.07) правильно записав усі три групи:

<u>споріднені слова</u>	<u>змінені слова</u>	<u>близькі за значенням</u>
гілка	гілка	гілля
гілля	гілкою	віття
гілочка	гілку	

Ніхто з учнів КГ не записав змінених слів. У їх відповідях зустрічаємо тільки дві групи. Наприклад, Жанна К. (Ds F-70.03) записала:

<u>спільнокореневі слова</u>	<u>змінені слова</u>	<u>близькі за значенням</u>
гілка		гілля
гілля		віття
гілочка		
гілкою		
гілку		

Дмитро У. (Ds F-70.01):

<u>спільнокореневі слова</u>	<u>змінені слова</u>	<u>близькі за значенням</u>
гілка		віття
гілля		
гілочка		
гілкою		
гілку		

Це свідчить про те, що учні КГ не розрізняють поняття спільнокореневі слова і змінена форма одного й того ж слова, не достатньо володіють узагальнюючими поняттями. Те, що учні після пред'явлення ознаки розподілу слів успішно виконували завдання доводить, що вони не вміють застосувати знання у зміненій новій ситуації, чого не можна сказати про учнів ЕГ.

Спостерігаємо й різницю при виконанні 28 завдання на складання зв'язного тексту із деформованих речень.

Усе у лісі співа
до, пішли, лісу, ми, весною;

легенький, подихнув вітерець;
 в, заспівали, всі, лісі, дерева;
 кожне, свою, співало, пісню, дерево;
 співала, білокора, пісеньку, красуня, ніжну, береза;
 піснею, дуб, мужньо, вчив, своєю, бути, і, нас, відважними, сильними.

41% учнів ЕГ виконали це завдання і 26% учнів КГ, тобто учнів ЕГ, які правильно самостійно склали зв'язний текст із деформованих речень на 15% більше, ніж таких учнів КГ. Для прикладу наведемо відповіді учнів. Веніамін Ч. (КГ, Ds F-70.09) *„Весною ми пішли до лісу. Подихнув легенький вітерець. В лісі заспівали всі дерева. Кожне дерево співало свою пісню. Ніжну пісеньку співала білокора береза красуня. Своєю піснею мужній дуб вчив нас бути відважними і сильними.“* Людмила П. (КГ, Ds F-70.09) *„Ми пішли до лісу весною. Подихнув маленький вітерець. Всі влісі заспівали дерева. Кожне дерево співало свою пісню. Ніжну пісеньку співала красуня білокора береза. Дуб могутній своєю піснею нас вчив бути сильними відважними.“* Ілля М. (ЕГ, Ds F-70.09) *„Весною ми пішли до лісу. Подихнув легенький вітерець. В лісі дерева усі заспівали. Кожне дерево свою пісню співало. Білокора береза красуня ніжну співала пісеньку. Дуб своєю піснею мужньо вчив нас бути відважними і сильними.“* Петро Я. (ЕГ, Ds F-70.19) *„Весною ми пішли до лісу. Подихнув легенький вітерець. В лісі заспівали всі дерева. Кожне дерево співало свою пісню. Береза красуня білокора співала ніжну пісеньку. Дуб мужньо вчив піснею своєю нас бути відважними і сильними.“* Як бачимо, в обох групах є підгрупи учнів, які правильно склали текст. Але учні КГ при складанні тексту допускали орфографічні помилки, що свідчить про незасвоєння певних орфограм, чого не спостерігаємо в учнів ЕГ.

Опишемо й результати виконання реконструктивних завдань. У 2-му завданні учням обох груп пропонувалося скласти речення зі словом *сідає*. Спостерігаємо невелику різницю при виконанні цього завдання. У КГ 34% учнів, які виконали це завдання, а в ЕГ на 1% більше, тобто 35%. Наведемо зразки речень учнів обох груп. Наталя В. (КГ, Ds F-70.09): *„Маленька дівчинка сідає на нове крісло“*. Роман М. (КГ, Ds F-70 з розладом поведінки та емоцій): *„Петрусь сідає писати*

уроки“. Іван В. (ЕГ, Ds F-70.09): *„За річкою сідає сонце“*. Марта Г. (ЕГ, Ds F-70.09): *„Пташка сідає на дерево“*.

Невелику різницю спостерігаємо й при виконанні 29-го завдання, в якому учням потрібно було розташувати речення в певному порядку так, щоб вийшов текст. Пропонувався такий порядок речень:

1. Біля дороги вона побачила квітку.
2. Вранці Марійка йшла до школи.
3. А в краплинці горить сонечко.
4. Та здивилась на краплинку роси на її пелюстках.
5. Марійка вже простягла руку, щоб зірвати квітку.

За результатами дослідження 38% учнів ЕГ і 36% учнів КГ правильно виконали це завдання. Як бачимо учнів КГ менше ніж учнів ЕГ на 2%. Деякі учні КГ при виконанні цього завдання допускали помилки. Наприклад Микола М. (КГ, Ds F-70.07) упорядкував подані речення таким чином: *„Вранці Марійка йшла до школи. Біля дороги вона побачила квітку. Марійка вже простягла руку, щоб зірвати квітку. А в краплинці горить сонечко. Та здивилась на краплинку роси на її пелюстках“*. А Назар М. (КГ, Ds F-70 з розладом поведінки та емоцій) розташував речення так: *„Марійка вже простягла руку, щоб зірвати квітку. Та здивилась на краплинку роси на її пелюстках. А в краплинці горить сонечко. Вранці Марійка йшла до школи. Біля дороги вона побачила квітку“*. На відміну від учнів КГ всі учні ЕГ при складанні тексту не допускали помилок. Для зразка наведемо відповідь Олександра Б. (Ds F-70.09): *„Вранці Марійка йшла до школи. Біля дороги вона побачила квітку. Марійка вже простягла руку, щоб зірвати квітку. Та здивилась на краплинку роси на її пелюстках А в краплинці горить сонечко“*.

Завдання 17 мало за мету перевірити вміння учнів добирати спільнокореневі слова і визначати у них корінь. 43% учнів ЕГ і 43% учнів КГ справилися з цим завданням. Різниці при виконанні цього завдання не спостерігається. Наприклад, Богдан Н. (ЕГ, Ds F-70.07) підібрав такі спільнокореневі слова: *малина, малинонька, малиновий*, визначив корінь *малин-*; *виліпити, ліплений* і визначив корінь *-ліп-*; *береговий, берег, прибережний*, визначив корінь *-берег-*. Людмила П. (КГ, Ds F-70.09) дібрала такі споріднені слова: *малина, малинове, малинонька; виліпити, злі-*

плена, ліпучка; береговий, берег, прибережний. Вона також правильно визначила корені у цих групах слів: *-малин-, -ліп-, -берег-*.

Репродуктивні завдання за змістом були прості. Виконання їх передбачало відтворення засвоєного навчального матеріалу, застосування знань за зразком. Учні ЕГ самостійно виконували завдання за зразком. А серед учнів КГ, які виконували репродуктивні завдання були учні (13%), які не могли самостійно виконати запропоновані завдання. Вони виконували їх під контролем дорослого. Їм надавалась індивідуальна допомога у вигляді навідних запитань. Наприклад, такої допомоги потребувала учениця Катерина Ф. (Ds F-71). Покажемо це на прикладі виконання 3-го завдання. Формулювалось воно так:

Пошир речення за запитаннями. Користуйся словами з довідки.

Які дерева ростуть у лісі?

У лісі ростуть:

Слова для довідок: сосна, яблуня, бук, абрикоса, клен.

Учениці показувалось, де написані слова для довідок. Задавалось питання: „Сосна росте у лісі? “ Катерина відповідала: „*Росте*“.

- Вчитель: „То пишемо це слово, чи ні? “

- Катя: „*Пишемо*“.

- Вчитель: „Пиши“

(Катя записувала слово у речення)

- Вчитель: „А яблуня росте у лісі? “

- Катя: „*Не росте*“ (пауза) „*Не пишемо*“.

І такий аналіз проводився по кожному слові.

Допомога такого ж типу надавалась і учню Юрію Г. (Ds F-71.04). Покажемо це на прикладі виконання 15-го завдання, в якому потрібно було списати речення і підкреслити головні члени речення. Пропонувалися такі два речення: *Місяць повільно пливе між хмарами. Після сніданку діти пішли на прогулянку.* Самостійно визначити головні члени речення Юра не зміг. Тоді йому були задані наступні питання: „Які ти знаєш головні члени речення? “ Хлопчик відповів: „*Підмет і присудок*“. „Що таке підмет? “ Учень пригадав правило: „*Підмет говорить про кого або про що розповідається в реченні*“. „Про кого розповідається в цьому реченні?

“ Юра відповів: „*Про місяць*“ і підкреслив „місяць“ однією рисою. Вчитель задав наступне питання: „Що робить місяць?“ Учень відповів: „*Пливе*“ і підкреслив це слово двома рисками. Аналогічна робота проводилась і з другим реченням. Таких дітей ми віднесли до групи з низьким рівнем знань.

Ми визначили середній відсоток підгруп учнів КГ і ЕГ, які виконали завдання творчого, реконструктивного, репродуктивного характеру. Середній відсоток обраховували так само, як у формувальному експерименті. Дані представимо у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні виконання завдань учнями КГ і ЕГ (у %)

Середній показник, група	Виконання завдань творчого рівня	Виконання завдань реконструктивного рівня	Виконання завдань репродуктивного рівня (самостійно)	Виконання завдань репродуктивного рівня (з допомогою вчителя)
ЕГ	37%	42%	21%	0%
КГ	18%	37%	32%	13%

За результатами дослідження, успішніше справилися з завданнями учні ЕГ, ніж КГ. На творчому рівні в ЕГ виконали завдання 37% учнів, що на 19% більше, ніж у контрольній. Кількість учнів, що виконали завдання на реконструктивному рівні, у ЕГ становить 42%, а у контрольній – 37%. У КГ 45% учнів виконали завдання на репродуктивному рівні, а в ЕГ відсоток дітей, які виконали завдання на репродуктивному рівні значно менший на 24%. Причому учні ЕГ (21%) завдання репродуктивного характеру виконали самостійно. В ЕГ 34% учнів виконали самостійно, а 13% учнів з допомогою вчителя.

Після проведення експериментального зрізу підраховувалася сума балів, яку дитина набрала за виконання кожного завдання (самостійно і правильно виконане творче завдання – 3 бали, реконструктивне – 2 бали, репродуктивне – 1 бал, репродуктивне з допомогою вчителя – 0,5 балів). Максимальна оцінка за виконання творчих завдань становила 30 балів, репродуктивно-продуктивних – 20 балів, репродуктивних – 10 балів. Це дало змогу визначити рівень засвоєння розумово відсталими учнями знань і вмінь програмового матеріалу з української мови. Рівні

засвоєння знань і вмінь програмового матеріалу з української мови визначалися за шкалою:

- високий рівень – 25-30 балів;
- достатній рівень – 15-24 балів;
- середній рівень – 9-14 балів;
- низький рівень – 1-8 балів.

Результати виконання завдань з української мови учнями ЕГ ми співставили із результатами виконання завдань учнями КГ. Одержані дані представлено у дод. табл. С.1.

Використання розробленого нами комплексу перевірочних завдань дало змогу одержати чіткі, детальні, точні дані про стан знань і вмінь розумово відсталих учнів. У відповідності до виявлених рівнів інтелектуального розвитку й аналізу результатів вивчення стану засвоєння знань з української мови було визначено чотири групи розумово відсталих учнів з різними рівнями засвоєння знань і умінь: високим, достатнім, середнім, низьким.

1-й – високий рівень сформованості знань, умінь. У ЕГ – 37% учнів, у КГ – 18% учнів. У них достатньо сформований активний та пасивний словник. Діти відтворюють матеріал, визначений програмою. Матеріал розуміють, виокремлюють у ньому головне. Учні володіють загальноприйнятими поняттями та вміють залучити їх для виконання запропонованого завдання. Правильно сприймають зміст завдання, виконують його елементи і визначають способи виконання. Успішно переносять засвоєний спосіб діяльності на виконання завдання у новій ситуації. Вміють застосувати засвоєний навчальний матеріал у змінених навчальних ситуаціях. Прагнуть до розв'язання творчих завдань і справляються з ними. Дають обґрунтування своїх дій із розв'язання завдань, здійснюють самоконтроль. Дотримуються правил правопису. Працюють самостійно. Знання свідомі, повні.

2-й – достатній рівень сформованості знань, умінь. У ЕГ 42% учнів, у КГ – 37% учнів. Вони відтворюють більшу частину навчального матеріалу, самостійно виділяють мовну одиницю, оперують нею в мовленні, але знання ще не системні. Ці діти правильно розуміють суть завдання. Переносять засвоєний спосіб діяль-

ності на виконання подібного завдання в аналогічній ситуації. Допускають не більше трьох помилок. Дотримуються вивчених правил правопису. Частково володіють прийомами самоконтролю.

3-й – середній рівень сформованості знань, умінь. У ЕГ – 21% учнів, у КГ – 32% учнів. Вони відтворюють до половини обсягу навчального матеріалу. Ці діти правильно розуміють суть завдання. Але відчувають труднощі у процесі виконання завдань, що вимагають аналізу, порівняння, виділення головного. При наявності вказівок з боку вчителя, успішно виконують такі завдання. Одержані знання застосовують на практиці за зразком чи з завданням алгоритму дії. Не намагаються вирішити реконструктивні і творчі завдання. Не володіють прийомами самоконтролю. Свої дії з виконання завдання обґрунтовують неповністю. Допускають не більше 7 помилок. Правил правопису дотримуються частково.

4-й – низький рівень сформованості знань, умінь. У ЕГ – 0% учнів, у КГ – 13% учнів. У цих дітей знання про відповідну мовну одиницю фрагментарні. Завдання виконують за допомогою вчителя. Зразком не користуються. Не намагаються вирішити реконструктивні і творчі завдання. Не володіють прийомами самоконтролю. Потребують постійного спонукання до виконання завдань та контролю за діяльністю з боку вчителя. Правил правопису не дотримуються. Допускають до 10-ти і більше помилок.

За результатами експерименту учні ЕГ і КГ розподілились за поданими рівнями таким чином (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Рівні знань з української мови

Рівні	Кількість учнів (у%)	
	ЕГ	КГ
Високий	37	18
Достатній	42	37
Середній	21	32
Низький	0	13

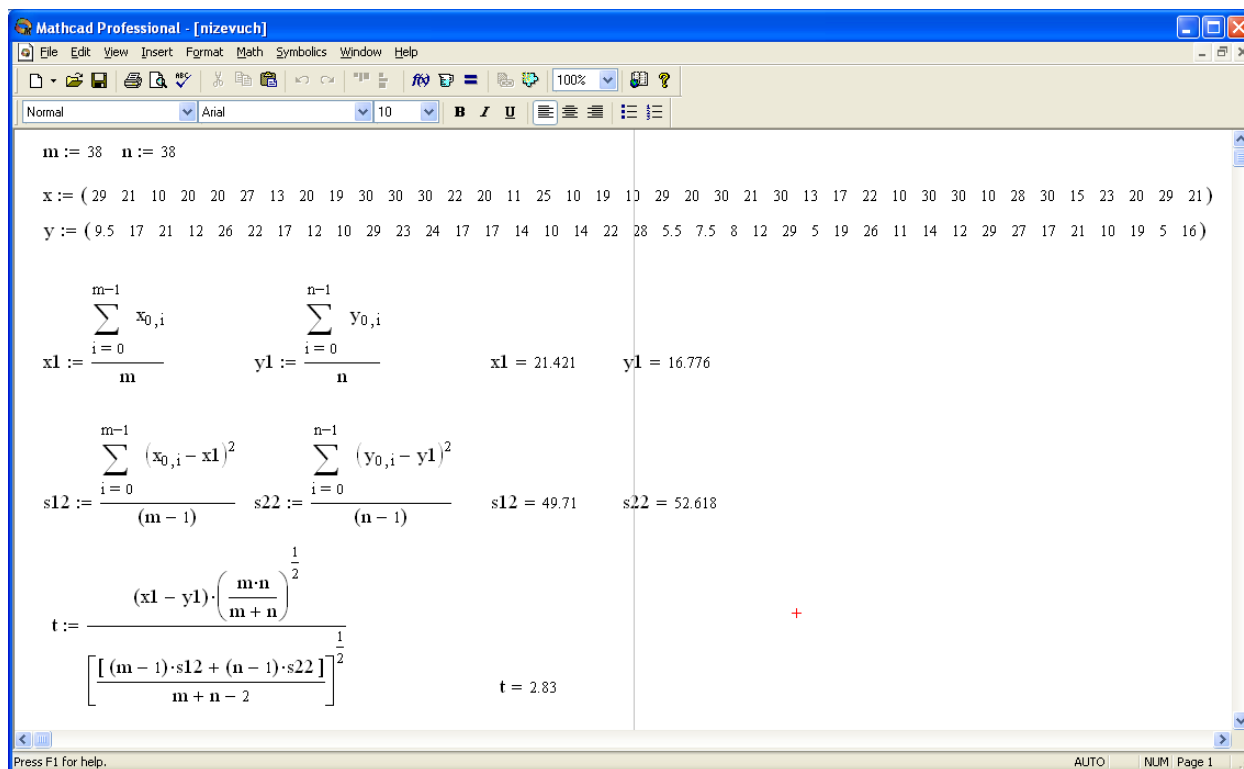
Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що у результаті реалізації формульованого експерименту кількість учнів з високим рівнем знань у ЕГ на 19%

більше ніж у КГ. Як свідчать результати, у КГ 13% учнів з низьким рівнем знань, а в ЕГ дітей з таким рівнем не виявлено. Найнижчий показник у ЕГ (21%) учнів з середнім рівнем знань, тоді ж як у КГ найнижчий показник 13% учнів з низьким рівнем знань.

Порівнюючи кількісні результати формувального і констатувального експериментів можна помітити, що: ЕГ досягла вищого рівня знань з української мови, ніж КГ. А це свідчить про те, що в ЕГ значно більше учнів, які виявляли пошукову активність при виконанні творчих завдань, пропонували по кілька варіантів відповідей. А в КГ більшість учнів часто відмовлялись виконувати запропоноване завдання, посилаючись на те, що не вивчали, не знають, як його потрібно розв'язувати. В учнів ЕГ було зруйновано стереотип уявлення про шляхи отримання нових знань через підручник, вчителя. Для них став доступним шлях пізнання через процес самостійного мислення, який виявився джерелом інтелектуальної творчої діяльності. Все це сприяло підвищенню показників успішності з української мови учнів ЕГ. Так, у ЕГ на кінець 4-го кл. 7, 8, 9, 10, 11 балів з української мови мало 71% учнів проти 45% учнів КГ. Більш високі показники в ЕГ відображають успішну реалізацію ЕС навчання, що підтверджує нашу гіпотезу. Низька ступінь узагальнення знань в учнів КГ проявилась не тільки у процесі групування слів, але і при виконанні завдань поширити речення, скласти речення за поданими схемами, скласти і записати зв'язний текст із деформованих речень. Вихід за межі нетренованого уміння, зокрема, у формі таких завдань, які ми давали на групування мовного матеріалу на основі вивчених знань, показав безпорадність учнів КГ і їх невідповідність до розв'язання таких завдань. Завдання, при виконанні яких учні КГ опирались на вміння, вироблені шляхом тренування (списати речення, поставити у кінці кожного речення відповідний розділовий знак; списати речення, підкреслити слова-назви предметів; списати слова, визначити у них корінь; виписати спільнокореневі слова), не дали суттєвих відмінностей.

Достовірність даних перевірялася за допомогою методів математичної статистики. (Формули статистики t за схемою критерію Стьюдента наводимо у дод. Т.).

Обчислення проводилося засобами MathCad2000.



У нашому випадку $n = m = 38$. Отже, $d.f. = 74$. Виберемо рівень значущості $\alpha = 0.025$. На основі даних двох вибірок обчислюємо $x = 21.421$, $y = 16.776$. Тому, згідно (6)

$$t_{emp} = 2.83$$

Тоді з таблиці квантилів, при таких вихідних даних, беремо

$$t_{cr} = 2.02$$

Оскільки

$$|t_{emp}| > t_{cr}$$

тому результати вірогідні.

Виявлено різкий розрив між учнями ЕГ і КГ у кінці 4-го року навчання. На відміну від учнів ЕГ, учням КГ не вистачає зв'язків між пред'явленими цілями і відповідними уявленнями про операції, необхідні для їх досягнення. Учнів ЕГ відрізняє і тісний зв'язок між мовленням як формою мислення і предметною дією, завдяки чому процес діяльності усвідомлюється дітьми. Шлях, за яким ідуть учні КГ, відрізняється епізодичним включенням мовлення, яка не відіграє суттєвої ролі

у виконанні дій. Планування і словесний звіт схематичні, у них відсутня чітка послідовність необхідних операцій. Для учнів ЕГ структура завдання є зрозумілою. Вони переносять засвоєний спосіб розв'язування завдань на виконання нового. Для учнів КГ характерним є відсутність осмислених зв'язків між частинами тексту складених завдань, які являють собою механічне поєднання закріплених у свідомості елементів, і це поєднання не відповідає виконанню запропонованого завдання.

Отже, експериментальна робота мала позитивний загальнокорекційний ефект, оскільки сприяла формуванню знань і вмінь з української мови в учнів ЕГ на більш високому рівні.

Виявлено, що розумово відсталі учні молодших класів, які були охоплені ЕН, оволоділи знаннями, вміннями та навичками з визначених програмою тем, що підтверджується якісними змінами в рівні їх засвоєння.

Результати дослідження показують, що їх рівень знань значно підвищився. Збагачення знань учнів ЕГ за рахунок розширення їх конкретних уявлень дало можливість їм знаходити загальні ознаки, робити узагальнення. Виконання дітьми різних навчальних дій, пов'язаних з аналізом тексту, спостереженнями над використанням мовної одиниці, виділенням і узагальненням її ознак, побудовою способів дії, активізує їхнє мислення, включає процеси аналізу, порівняння, підведення під поняття, узагальнення.

В учнів ЕГ сформувалися вміння проникати у сутність явищ, розрізняти головні та другорядні ознаки того матеріалу, який вивчається; доводити, робити прості висновки; систематизувати мовленнєвий матеріал та ефективно переносити теоретичні знання у практичну діяльність.

Істотна різниця у кількісних показниках свідчить про ефективність і доцільність запропонованої методики у процесі вивчення української мови.

Приступаючи до роботи, завданням якої було з'ясувати роль уроків української мови у корекції мислення розумово відсталих учнів, потрібно було насамперед встановити, в якій мірі розвивалось їх мислення у процесі навчання протягом чотирьох років.

3.4.2. Рівні розвитку мислення після впровадження формувального експерименту. По закінченню формувального експерименту з метою з'ясування його результативності, нами знову проводилось обстеження операцій мислення розумово відсталих учнів 4-х кл. ЕГ і КГ. Для цього застосовувались ті ж методики, що й у констатувальному експерименті. Обстеження проводилось індивідуально з кожною дитиною. Техніка проведення методик „Дослідження процесу порівняння, аналізу“, „4-й – зайвий“, „Розуміння змісту сюжетних картин“; інструкції, яка надавалась досліджуваним; критерії оцінювання виконання завдань були таким ж, що й у констатувальному експерименті.

Оскільки поняття, які пропонувались у формувальному експерименті вже порівнювались учнями і запас знань про оточуюче середовище збільшився, тому цього разу ми дібрали інші поняття: „кішка – собака“, „море – річка“, які надавались учням вже без наочного матеріалу. Покажемо, як змінився коефіцієнт рівнів розвитку операції порівняння після проведення експерименту (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Рівні розвитку операції порівняння досліджуваних після проведення експерименту

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у %)	
	КГ	ЕГ
Високий	31	13
Середній	53	42
Низький	16	45

За результатами дослідження учнів було поділено на три групи відповідно до рівнів розвитку операції порівняння: високий, середній, низький. Високий рівень операції порівняння було виявлено у 31% учнів ЕГ та у 13% – КГ. Учні, з цим рівнем, порівнювали об'єкти за суттєвими ознаками. Проілюструємо це відповідями учнів. Сніжана М. (КГ, Ds F-70.09) порівнюючи „море“ і „річку“ назвала такі ознаки: „Схожі тим, що море і річка тече. В морі і річці є вода. Відрізняються тим, що річка маленька, а море велике“. Павло Л. (КГ, Ds F-70.07): „У морі і в річці є берег. Є течія. Море і річка холодне. Відмінності такі: море велике, а річка маленька“. Степан Б. (ЕГ, Ds F-70.01) порівнюючи ці ж поняття, назвав такі ознаки подібності: „У морі і в річці є вода, береги“; відмітив ознаки відмінності: „Море глибоке, є хвилі. Море широке і не видно кінця. Там плавають кораблі. Річ-

ка не дуже глибока, мілка. Річка вузька. Кораблі не можуть плавати“. Дмитро Р. (КГ, Ds F-70.09) при порівнянні понять „кішка“ і „собака“ визначив такі ознаки подібності: „У них є шерсть. Вони пухнасті. Ростуть, ходять. Є хвіст, 4 лапи“. Також вказав на такі відмінності: „Пес гавкає, а кіт нявкає“. Зауважимо, що хоча учні КГ порівнювали поняття за суттєвими ознаками. Проте узагальнюючими поняттями володіли погано. На відміну від них учні ЕГ порівнювали за узагальнюючими поняттями, що свідчить про достатній розвиток понятійного мислення. Наприклад, Богдан Н. (ЕГ, Ds F-70.07) при порівнянні понять „кішка“ і „собака“ виділив такі ознаки подібності: „Кіт бігає і собака бігає. Собака і кіт – це тварини, які живуть вдома“ і ознаки відмінності: „Кіт нявкає, собака гавкає. Кіт полює на мишей, а собака ні. Собака кусається, а кіт дряпається. Собака сторожить людей, а кіт ні“. Так, Марія Н. (ЕГ Ds F-70 з порушенням емоцій), порівнюючи поняття „море – річка“, відмітила одну з ознак подібності: „Море і річка – це водойми“. А Юра А. (ЕГ, Ds F-70.01) виділив таку ознаку відмінності: „У морі вода солона, а в річці не солона“.

З таблиці видно, що найбільший відсоток учнів ЕГ з середнім рівнем розвитку операції порівняння – 53%. У КГ з даним рівнем виявлено 42% учнів, що на 11% менше, ніж учнів ЕГ. До середнього рівня була віднесена група дітей, які при порівнянні об'єктів, виділяли більше ознак відмінностей, ніж подібності; характеризували їх окремі частини, різко виражені деталі об'єктів. Наприклад, Назар М. (ЕГ, Ds F-70 з порушенням поведінки та емоцій) порівняв „кішку“ і „собаку“ за такими ознаками: „У кішки і собаки по чотири ноги, є вуха, хвіст, рот. А відрізняються тим, що собака росте велика, а кішка маленька. У кішки маленька голова, а у собаки велика“. Іван В. (ЕГ, Ds F-70.09) при порівнянні цих тварин називає такі ознаки відмінності: „Собака сильніша від kota. Собака чорна, а кішка сіра. У собаки великі зуби, а в неї маленькі. В котика великі вуса, а в собаки маленькі. Лапи у кітки маленькі, а в собаки великі“. Олександр Т. (КГ, Ds F-70.01) називає такі ознаки подібності: „У кішки шерсть гладенька і в собаки теж гладенька. Кіт спить і собака спить“, відмінності: „У собаки хвіст скручений, а у kota хвіст не скручений. Собака не їсть мишей, а кіт їсть мишей“. Роман М. (КГ Ds F-70) по-

рівнюючи поняття „море“ і „річку“ називає тільки ознаки відмінності: *„У моря є хвилі, а в річці нема. Море велике, а річка широка. У моря не видно берега, а в річці видно. У моря плавають кораблі, а в річці не плавають“*.

За результатами дослідження виявлено 16% учнів ЕГ з низьким рівнем операції порівняння, а 45% учнів КГ. Тобто учнів з низьким рівнем розвитку порівняння у ЕГ на 27% менше, ніж у КГ. Діти цієї підгрупи не оволоділи критеріями порівняння. Вони зіставляли предмети за невідповідними ознаками. Наприклад, Марія М. (КГ, Ds F-70 з розладом поведінки та емоцій): *„Море глибоке, а річка вузька“*. Василь Т. (КГ, Ds F-70.09): *„У кішки хвіст довгий, а в собаки маленький“*. Каріна Т. (ЕГ, Ds F-70.02): *„Собака кусається, а кішка нявкає“*. Учні КГ переходили з порівняння на опис одного з понять. Для зразка наведемо деякі відповіді дітей. Андрій Г. (Ds F-70.02): *„Кішка маленька, а собака велика. Собака гавкає у неї є голова, лапи, хвіст, ноги. Вона чорна“*. Юрій Г. (КГ Ds F-84.0, ЗМР Шр): *„Собака гавкає. Кішка має ноги, хвостик. Хутро м'якеньке. Нявкає“*.

Отже, на кінець експерименту виявлено, що учні порівнювали об'єкти вже за суттєвими ознаками, виділяли більше ознак подібності, ніж відмінностей. Проте кількість таких учнів у ЕГ на 18% більша, ніж учнів КГ. У 45% учнів КГ рівень розвитку порівняння залишився на низькому рівні, тоді ж як в учнів ЕГ цей показник становить лише 16%. Це означає, що майже половина учнів КГ аналізували виділені окремі елементи без встановлення зв'язку між ними; порівнювали об'єкти за неспівставними ознаками, сповзали із порівняння об'єкта на опис одного з них.

Наступною проводилась методика „4-й зайвий“. Для дослідження узагальнення і абстрагування (вміння виділяти суттєві ознаки) ми використовували шість інших серій карток із зображенням 4-ох предметів на кожній. Відповіді фіксувалися та оформлялися у вигляді індивідуального протоколу (див. дод. Д.5). Опишемо її результати. За результатами виконання завдання дітей було поділено на три підгрупи відповідно до зазначених рівнів у пункті 2.2.1. Результати дослідження подамо у табл. 3.12.

Рівні розвитку операції узагальнення у досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у %)	
	ЕГ	КГ
Високий	37	16
Середній	50	45
Низький	13	39

Як свідчать результати дослідження, у ЕГ, порівняно з КГ інтенсивніше зменшуються показники відносно низького рівня розвитку операції узагальнення, причому показники відносно високого рівня розвитку даної операції, навпаки зростають. З таблиці видно, що 37% учнів ЕГ і 16% КГ виконали завдання на високому рівні. Різниця між ними 21%. Всі учні ЕГ, в яких було виявлено високий рівень узагальнення правильно визначили зайвий предмет і узагальнюючим словом назвали обидві групи. Наприклад, Ілля М. (Ds F-70.09) серед об'єктів: заєць, коза, капуста, вівця зайвим виділив „капусту“, пояснивши, що „це овоч, а заєць, коза, вівця – це тварини“. Такі узагальнення учень проводив по кожній запропонованій групі. Учні КГ другу ознаку вказували після спеціального питання. Для зразка наведемо відповідь Дмитра Р. (Ds F-70.09). Учні пропонувалася така група об'єктів: окунь, карась, щука, качка. Він правильно визначив зайвий об'єкт „качка“, пояснивши тим, що „все інше можна об'єднати в одну групу, бо це риби“. І на запитання експериментатора: „А качка до якої групи відноситься?“, відповів „качка – це птиця, яка живе вдома“. Ніхто з учнів КГ не міг визначити правильно зайвий предметів серед об'єктів: трактор, літак, трамвай, пароплав. Проілюструємо це відповідями учнів цієї групи. Так, Марина І. (Ds F-70.09) у цій групі зайвим визначила, „пароплав“ і пояснила, що „трактор, літак, трамвай – це транспорт“. На запитання експериментатора: „А пароплав до якої групи ти віднесеш?“, відповіла: „Сюди він не підходить, бо він пливе“. Веніамін Ч. (Ds F-70.09) зайвим виділив „літак“, а групу з трьох інших предметів назвав „машини“. Тоді ж як учні ЕГ, в яких виявлено високий рівень, успішно справилися з цим завданням. Наприклад, Іванна П. (Ds F-70.09) серед цієї ж групи об'єктів зайвим назвала „трактор“ і пояснила, що „літак, трамвай, пароплав перевозять людей, а трактор ні“. Софія

А. (Ds F-70.01): зайвий „трактор“, бо „літак, трамвай, пароплав – це пасажирський транспорт“.

Було виявлено 50% учнів з середнім рівнем узагальнення у ЕГ та 45% – у КГ. А це свідчить про те, що учнів ЕГ з середнім рівнем розвитку операції узагальнення на формувальному етапі на більше, ніж учнів КГ. У 39% учнів КГ й у 13% учнів ЕГ було виявлено низький рівень узагальнення. Одержані дані свідчать про те, що за період навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова в учнів ЕГ понятійне узагальнення розвивається інтенсивніше, ніж в учнів КГ.

Для проведення методики „Розуміння змісту сюжетних картин“ у другому обстеженні нами було обрано дві серії: „Злодій“ і „Пікнік“. Розглянемо результати обстеження за цією методикою. Відобразимо їх у табл. 3.13.

Таблиця 3.13

Рівні розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові залежності

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у %)	
	ЕГ	КГ
Високий	29	13
Середній	55	37
Низький	16	50

За результатами дослідження в учнів було виявлено, що високого рівня розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки досягли 29% учнів ЕГ та 13% – КГ. Різниця складає 16%. Учні з високим рівнем правильно усвідомлювали окремо зображені ситуації, об'єкти і причинно-наслідкові зв'язки між ними; складали за малюнками розповідь, правильно передавали зміст картин.

Першою пропонувалася серія „Злодій“. Еталон правильної відповіді: „Злодій відчинив вікно і заліз у чужу квартиру. Він пограбував гроші і годинника. Коли він вилазив з квартири через вікно, його затримав міліціонер. Злодія буде покарано“. Наприклад, Дмитро Р. (КГ, Ds F-70.09) правильно визначив послідовність карток у серії „Злодій“ і описує її так: „Бандит відкриває вікно. Відкрив вікно і залазить у хату. Ворує в хаті. Він вилазить, тут стоїть міліціонер. Його покарають“. Олександр Б. (ЕГ, Ds F-70.09): „Бандюга. Він заліз у вікно і украв золото. Потім вилізав з вікна і побачила міліція. Його арештувала“.

Для прикладу наведемо і описи сюжетної картинки „Пікнік“. Еталон правильної відповіді: „Чоловік та жінка зібрались на пікнік. Вони взяли з собою у кошик різні продукти харчування. З кошика виглядали ніжки курки, її запах відчув собака. Він побіг за чоловіком та жінкою, непомітно витяг курку та одразу з’їв її. Чоловік і жінка дуже засмутилися, коли побачили, що їхню курку хтось вкрав“. Сергій Д. (КГ, Ds F-70.09): „Дідусь і бабуся йдуть. В кошику у них курочка. Пес йде з-заді. Він вкрав курочку. Дід з бабою постелили коврик. Взяли ложку і вилку, а курки немає“. Дмитро Ф. (ЕГ Ds F-70): „Жінка з чоловіком йшли в ліс. Вони хотіли там обідати. За ними біг пес, хотів украсти курку. Пес украв купку і їсть. Вони прийшли на пікнік. Дядько розкладає все. А де наша курка? – здивувався. Жінка каже: „Хтось украв“.

Критерії віднесення учнів до середнього рівня були такі ж як при першому обстеженні. З середнім рівнем розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки в ЕГ виявлено 55% учнів, а у контрольній – 37%. Розглянемо і зразок опису сюжетних картинок учнями цієї підгрупи. Олег Т. (КГ, Ds F-70.09) серію „Злодій“ описав так: „Чоловік відкрив вікно. Потім він переліз. А тут украв годинник. Вже прийшов міліціонер і побачив його“. Жанна К. (ЕГ, Ds F-70.03): „Злодій відкривав вікно. Хотів залізити вкрасти. А потім хотів злізти. А там був міліціонер. А він каже: „Що ти тут робиш?“ А він каже: „Нічого“. Міліціонер каже: „Я тебе зараз заарештую“.

До третьої підгрупи ми віднесли учнів, у яких було виявлено низький рівень розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Учні цієї підгрупи при аналізі сюжетної картинки не об’єднували названі предмети у смислові групи, не бачили взаємозумовленості в діях зображених об’єктів. Не виділяли суттєвого, сприймали картину хаотично. Для зразка наведемо відповіді учнів. Любов Х. (КГ, Ds F-70.02, ДЦП, ЗНМ, дизартрія) описує картинку „Злодій“ так: „Дядя був дома. Дядя сів на вікно. Дядя залізає. У дяді часи і бумага“. Анна К. (ЕГ, Ds F-70.09): „Тато дивиться на часи і бере гроші. Тато суне догори вікно. Потім залізає на вікно. Тато дивиться на міліцію“. Проілюструємо і відповіді дітей за серією „Пікнік“. В’ячеслав П. (КГ, Ds F-07.09) розповідає про події, зображені на сюжетній

картинці так: *„Дядя йде. А собака йде за ним. Песик йде за дядьком. Пес їсть м'ясо. Дядя і тьотя вже прийшли. У них кошик. Там нічого немає“*. Учениця ЕГ Каріна Т. (Ds F-70.02) дає такий опис: *„Песик біжить. Їсть курочку. Приходе дядько і тітка дивиться, що в кошику нічого немає“*.

З таблиці бачимо, що 50% учнів КГ залишилось на низькому рівні. А учнів ЕГ таких дітей менше – 16%. Обидві системи навчання сприяли зменшенню кількості дітей з низьким рівнем вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Проте у більшій мірі цю функцію виконало навчання за ЕС, бо кількість учнів у ЕГ з низьким рівнем розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки на 34% менше, ніж учнів КГ. Це свідчить про те, що більша половина учнів ЕГ, які при першому обстеженні мали низький рівень піднялися вище.

Відповідно до завдань нашого дослідження нами було встановлено рівні розвитку понятійного мислення, усвідомленості мислення. Для цього було обрано методику „Словник“ із тесту Векслера. Для проведення дослідження використовували 9 слів.

Інструкція досліджуваному: Що означає слово...?

Виконання завдання оцінювалося у балах у відповідності з ключем. Відповіді з 1 по 5 запитання оцінювалися так: 2 бали – правильна відповідь, 0 балів – неправильна. Відповіді з 6 по 9 запитання оцінювалися за такими критеріями:

2 бали: 1) близький синонім; 2) вказівка на основний вид використання; 3) одна або декілька суттєвих ознак; 4) вказівка на загальний клас, до якого належить поняття; 5) правильне метафоричне використання слова; 6) декілька описових ознак, які в сукупності вказують на розуміння даного слова.

1 бал: 1) нечіткий, менш вдалий синонім; 2) вказівка на несуттєві функції; 3) правильні, але неважливі властивості; 4) приклад, в якому слово використовується само по собі, без розкривання змісту.

0 балів: 1) неправильна відповідь; 2) вербалізм; 3) відповідь, яка навіть після уточнення залишається недостатньо правильною.

Результати оцінювалися за рівнями: високий рівень – 15–18 балів; середній рівень – 4–14 балів; низький рівень – 0–3 балів. Фіксувались у вигляді індивідуальних протоколів (див. дод. В.6).

Опишемо результати дослідження. Вивчення рівня розвитку понятійного мислення дозволило розподілити дітей на три підгрупи за рівнем розвитку (див. табл. 3.14). За результатами дослідження було виявлено три рівні понятійного мислення в учнів: високий, середній, низький.

Таблиця 3.14

Рівні розвитку понятійного мислення досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у %)	
	ЕГ	КГ
Високий	31,5	16
Середній	58	39
Низький	10,5	45

Дітей, які у відповідності з ключем набрали 15-18 балів, було віднесено у підгрупу з високим рівнем розвитку понятійного мислення. Було виявлено 31,5% учнів ЕГ з високим рівнем, у КГ менша кількість – 16% учнів. Як бачимо, учнів з високим рівнем розвитку понятійного мислення в ЕГ на 15,5% більше, ніж у КГ. Учні з високим рівнем правильно пояснювали значення слова, добирали близький синонім, називали одну або декілька суттєвих ознак, вказували на основний вид використання предмета, який називався тим чи іншим словом. Зустрічалися й у відповідях учнів описові ознаки, які у сукупності вказували на розуміння даного слова. Наведемо зразки відповідей учнів на пояснення запропонованого слова. Наприклад, на питання експериментатора: „Що означає слово „велосипед“?“, Дмитро Р. (КГ, Ds F-70.09) відповів: „Велосипед – на ньому можна кататися, має колеса, руль, сидіння, педалі, на які кладуть ноги і крутять“. Петро Я. (ЕГ, Ds F-70.19): „Велосипед – це транспорт. Він зроблений з металу. Має два колеса, руль, педалі, цеп. На велосипеді їдуть дві людини або одна“. Слово „цвях“ учні пояснювали так: Павло Л. (КГ, Ds F-70.07): „Цвях – зроблений з металу, його забивають у стенку“, Юра А. (ЕГ, Ds F-70.01, ЗНМ Пр): „Ми цвяхом забиваєм дошку. Він зроблений з металу, має „шапочку“. Він гострий“. Прослідкуємо, як пояснювали учні слово „кінь“. Ілля М. (ЕГ, Ds F-70.09): „Кінь – це домашня тварина. Вона во-

зять дрова. Їсть сіно (траву). Тіло вкрите шерстю“. Людмила П. (КГ, Ds F-70.09): „Кінь – на ньому можна кататись. Це тварина. Має голову, ноги, тіло, хвіст, зуби, язик“.

Дітей, у яких було виявлено середній рівень розвитку понятійного мислення, ми віднесли до другої групи. Дослідження показують, що більший відсоток учнів з середнім рівнем розвитку понятійного мислення виявлено в ЕГ – 58%, ніж у КГ – 39%. Різниця між ними складає 19%. Діти з таким рівнем вказували на нечіткий, менш вдалий синонім, на несуттєві функції; називали правильні, але неважливі властивості; наводили приклад, в якому слово використовується само по собі, без розкривання змісту. Наприклад, Дмитро У. (КГ, Ds F-70.01) пояснив слово „парасолька“ так: „Парасолька захищає від дощу“. Веніамін Ч. (КГ, Ds F-70.09) дає таке пояснення слова „подушка“: „Подушка – на ній можна лежати, в подушці пух“. Подібні відповіді дають і учні ЕГ. Іван В. (ЕГ, Ds F-70.09): „Подушка має пір'я. На неї можна лягати спати і заснути. На подушці є наволочка. На неї кладуть голову“.

За результатами дослідження в обох групах було виявлено низький рівень розвитку понятійного мислення. Проте у ЕГ це найменший показник – 10,5%, а у КГ – найбільший – 45%.

Розглянемо ті загальні зміни у розвитку мислення, які виступають у певних умовах навчання. Описані вище результати дослідження операцій мислення дали підстави розподілити учнів на три групи з відповідно високим, середнім і низьким рівнями розвитку мислення. Для цього підраховувалась сума балів, яку дитина набрала за виконання кожного завдання. Рівні розвитку мислення визначалися за шкалою:

- високий рівень – 35-40 балів;
- середній рівень – 14-34 балів;
- низький рівень – 1-13 балів.

Результати представлено у дод. табл. С.2.

У кінці четвертого року навчання між учнями ЕГ і КГ чітко спостерігаються відмінності. Це видно з наступних кількісних даних, які відображені у % (див табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Рівні розвитку мислення досліджуваних

Рівень розвитку	Кількість досліджуваних (у%)	
	ЕГ	КГ
Високий	32%	13%
Середній	55%	42%
Низький	13%	45%

Достовірність даних перевірялася за допомогою методів математичної статистики.

Перевіримо чи суттєва різниця впливу РН за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на підвищення рівня розвитку мислення учнів ЕГ.

Сформулюємо нульову гіпотезу: „Нехай між двома системами навчання: традиційною і розвивальною немає суттєвої різниці“.

(Формули перевірки висунутої нульової гіпотези наводяться у дод. Т.). Обчислення проводилося засобами MathCad2000.

The screenshot shows the Mathcad Professional interface with the following content:

$m := 38 \quad n := 38$
 $x := (38 \ 24 \ 7 \ 21 \ 17 \ 36 \ 16 \ 22 \ 18 \ 42 \ 40 \ 41 \ 23 \ 28 \ 20 \ 32 \ 7 \ 20 \ 6 \ 36 \ 26 \ 41 \ 26 \ 44 \ 17 \ 16 \ 26 \ 10 \ 42 \ 44 \ 11 \ 40 \ 31 \ 25 \ 30 \ 18 \ 35 \ 27)$
 $y := (5 \ 9 \ 23 \ 7 \ 32 \ 23 \ 21 \ 19 \ 6 \ 37 \ 31 \ 32 \ 7 \ 17 \ 14 \ 6 \ 16 \ 22 \ 40 \ 6 \ 7 \ 7 \ 9 \ 39 \ 4 \ 22 \ 19 \ 7 \ 16 \ 7 \ 35 \ 36 \ 19 \ 15 \ 6 \ 11 \ 6 \ 6)$

$x1 := \frac{\sum_{i=0}^{m-1} x_{0,i}}{m} \quad y1 := \frac{\sum_{i=0}^{n-1} y_{0,i}}{n} \quad x1 = 26.395 \quad y1 = 16.947$

$s12 := \frac{\sum_{i=0}^{m-1} (x_{0,i} - x1)^2}{(m-1)} \quad s22 := \frac{\sum_{i=0}^{n-1} (y_{0,i} - y1)^2}{(n-1)} \quad s12 = 127.651 \quad s22 = 127.349$

$t := \frac{(x1 - y1) \cdot \left(\frac{m \cdot n}{m + n}\right)^{\frac{1}{2}}}{\left[\frac{(m-1) \cdot s12 + (n-1) \cdot s22}{m + n - 2}\right]^{\frac{1}{2}}} \quad t = 3.647$

У нашому випадку $n = m = 38$. Отже, $d.f. = 74$. Виберемо рівень значущості $\alpha = 0.02$. На основі даних двох вибірок обчислюємо $\bar{x} = 26395$, $\bar{y} = 16947$. Тому, згідно (6)

$$t_{\text{exp}} = 3.647$$

Тоді з таблиці квантилів, при таких вихідних даних, беремо

$$t_{\text{кр}} = 2.027$$

Оскільки

$$|t_{\text{ем}}| > t_{\text{кр}}$$

тому нульову гіпотезу відкидаємо.

Отже, в дії цих двох систем навчання є суттєва різниця. Одержані результати є вірогідними.

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що учні ЕГ мають кращі показники щодо рівня мислення. Різниця кількості учнів ЕГ і КГ, які мають високий рівень становить 18%, що мають середній рівень – 13%, а різниця кількості учнів, які мають низький рівень розвитку мислення становить 31%. Це свідчить про те, що учнів з низьким рівнем у ЕГ на 31% менше, ніж у КГ. У цілому учні ЕГ показали досить добрі результати, їхній середній бал (43) вищий, ніж КГ (27,5).

Рівні розвитку мислення в учнів ЕГ підвищилися завдяки тому, що вони постійно оперували поняттями на уроках української мови; розв'язували завдання на встановлення суперечності; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; встановлення схожості та різниці між об'єктами, що порівнюються; зіставлення різних варіантів та дії вибору; виділення певних закономірностей у навчальній інформації; доведення правильності виконаних практичних або розумових дій; пошук і виправлення допущених помилок; висування гіпотез, пропозицій, здійснення певного прогнозу наступних подій. Вивчаючи новий матеріал, учні ЕГ багато разів виконували завдання на порівняння, узагальнення („порівняйте правило, яке ви вивели з тим, що в підручнику“, „чи можна сформулювати правило написання ненаголошених *e*, *u*, в словах?“, на доведення і конкретизацію („чому це

слово написано з великої букви?“, „наведіть аналогічний приклад“), тобто практично оволодівали основними прийомами розумової діяльності.

Запровадження програми ЕН виявилось тим чинником, який сприяв створенню різноманітних можливостей для корекції мислення розумово відсталих учнів. Отже, позитивні результати досягаються за тих умов, коли розумова активність розумово відсталих учнів забезпечується на всіх етапах засвоєння ними знань, починаючи з чуттєвого пізнання – сприймання і закінчуючи процесом узагальнення.

Висновки до III розділу

Викладений вище матеріал формувального експерименту дозволяє зробити наступні висновки.

- Відмічені вище факти свідчать про те, що навчання розумово відсталих учнів молодших класів за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, суттєво в більшій мірі сприяє формуванню у дітей творчого способу розв'язання завдань. У результаті навчання за ЕС творчі завдання розв'язували або половина, або більше половини учнів ЕГ. А в результаті навчання за звичайною програмою більше половини учнів КГ розв'язували завдання реконструктивні або репродуктивні.

- Порівняно низькі результати, отримані під час дослідження учнів КГ, пов'язані з нижчим темпом виконання вправ, коли у засвоєнні програмного матеріалу акцент покладался не на творче мислення, а на механічне запам'ятовування. Це свідчить про те, що учні КГ не можуть застосувати знання, вміння й навички у відносно нових умовах, про погане засвоєння узагальнюючих способів дій, про недостатню усвідомленість здобутих знань і вмінь.

- Учні ЕГ розглядають слово одночасно з точки зору його граматичного значення та смислової сторони і морфологічних відношень, і синтаксичних відношень. Учні КГ характеризує змішування ознак понять і у практичному плані, і у теоретичних пізнаннях.

- Запропонована методика ЕН максимально заохочувала розумову діяльність учнів, у контексті якої виникала сильна мотивація. Успіх виконання розви-

ваючих завдань викликало сильне емоційне явище. Багаторазово повторений успіх і позитивні емоції, які з ним пов'язані, формували новий мотив навчально-пізнавальної діяльності – очікування „розумової радості“.

- Творчі вправи стали основою для формування вмінь переносити набуті навички у змінені умови, застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Як показав експеримент, цілеспрямоване і систематичне використання на уроках української мови творчих вправ, проблемних ситуацій забезпечує розвиток творчої діяльності, навчає розумово відсталих учнів активно і нестандартно мислити, робить процес навчання необтяжливим і радісним.

- Засвоєння програмового матеріалу за ЕС свідчить також про її корекційне значення. Учні ЕГ навчилися правильно використовувати дидактичний прийом порівняння, виділяти головне і другорядне у матеріалі, що вивчається. З метою формування узагальнених уявлень із української мови, нам вдалося сформулювати ряд вимог, дотримання яких дає можливість стимулювати розумово відсталих учнів до порівняння. Зокрема серед них можна назвати такі: доцільний вибір дидактичної ситуації, де використання прийому порівняння є недостатнім фактором глибокого усвідомлення об'єкта, що вивчається; залучення до порівняння однорідних об'єктів, що мають подібні та відмінні ознаки; використання „планів орієнтирів“ (інструкція вчителя, детальний план) для кращого орієнтування учнів під час самостійного порівняння; поступове збільшення порівнювальних ознак предметів (порівняння за суттєвими ознаками).

- Використання творчих вправ, розв'язання проблемних завдань методом дослідження, використання практичних робіт, які носять у собі елементи дослідження на уроках української мови, сприяли підвищенню рівня знань учнів ЕГ; надавали можливість довести свою відповідь, зробити узагальнення; прививали навички самостійної роботи. При цьому покращилась якість засвоєних знань, вони стали більш повними, точними і міцними, що є важливим. Розширення та систематизація знань розумово відсталих учнів приводить до того, що вони стають здатними дати хоча б просте, але обґрунтоване доведення у відносно чіткій формі. Учні ЕГ отримані знання можуть переосмислити та застосувати у потрібній ситу-

ації. Вони орієнтувалися у запропонованому матеріалі, розкривали суттєві взаємозв'язки. Окрім практичного спрямування, ці вправи мали суттєве пізнавальне значення, слугували засобом розвитку мислення. Учні ЕГ оволоділи елементарним логічним аналізом суджень, опираючись не тільки на прямі, але і на побічні форми доведення. Все це повніше вирішує завдання корекції розумової діяльності.

- Процесуальний характер методики діє на різних рівнях навчального процесу: і у повідомленні теоретичних знань, які розкривають у тій чи іншій мірі сутність матеріалу, що вивчається, і в послідовності завдань, які пропонуються учням.

- Результати дослідження свідчать про те, що розумово відсталі учні молодших класів успішно справляються з матеріалом експериментальної програми з української мови.

- Викладений матеріал показує, з однієї сторони, ту виключну роль у корекції мислення розумово відсталих дітей, яка належить українській мові, як предмету, а з другої сторони – те велике значення, яке має розвиток мислення у навчанні українській мові.

- Таким чином, високі результати, отримані учнями ЕГ, підтверджують реалізацію мети і завдань програми навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, за якою учні навчалися чотири роки. Спостереження за станом розвитку мислення, помітно вищий рівень знань дають змогу відзначити перспективність і продуктивність системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Отже, при правильній організації навчання можна подолати труднощі, обумовлені недорозвитком у розумово відсталих дітей логічного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення.

ВИСНОВКИ

Спираючись на аналіз матеріалів експериментального дослідження, можемо зробити певні висновки.

1. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив недостатній стан розробленості досліджуваної проблеми. Узагальнення поглядів і досліджень науковців, які займалися вивченням та розробкою питання корекції мислення у процесі навчання, дозволяє стверджувати, що особливо виразні порушення у розумово відсталих дітей спостерігаються у розвитку операцій узагальнення та абстрагування; однією з причин недостатнього розвитку логічного мислення у розумово відсталих учнів є відсутність цілеспрямованої, послідовної і систематичної роботи з формування у них вмінь доводити ті чи інші положення і висновки у процесі навчання.

Достовірність і обґрунтованість дослідження забезпечені відповідністю наукового апарату предмету дослідження, застосуванням методики, адекватної поставленому завданню, взаємоперевіркою одержаних результатів.

Проблема дослідження полягала у розкритті зв'язку між корекцією мислення розумово відсталих учнів молодших класів і методикою навчання української мови. Передбачалось, що навчання учнів даної категорії за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, яке пов'язане з вирішенням спеціальних навчальних завдань і виконанням при цьому особливих навчальних дій у більшій мірі, чим традиційне навчання сприятиме розвитку їх мислення на більш вищому рівні.

Аналіз уроків показав, що при ознайомленні розумово відсталих учнів із новими знаннями переважно використовується метод розповіді. Учні мало залучаються до самостійної роботи, до практичної діяльності. У розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови переважає репродуктивне, шаблонне мислення. Навчальний матеріал відтворюється фрагментарно, не завжди точно. При необхідності пояснення, обґрунтування, доведення, узагальнення матеріалу, який вивчається, розумово відсталі учні стикаються зі значними труднощами.

2. Результати констатувального етапу дослідження свідчать, що у 51% розумово відсталих учнів знання і вміння з української мови сформовані на середньому рівні, у 29% учнів – на низькому рівні. Знання їх є неповними, безсистемними, фрагментарними. Усвідомленість знань низька. Учні застосовують знання лише у знайомих ситуаціях, практичних роботах за зразком. Рівень самостійності дітей є низьким. У значної кількості учнів переважає репродуктивний тип навчально-пізнавальної діяльності. І тільки у 4% учнів знання і вміння з української мови сформовані на високому рівні, а у 16% учнів – на достатньому рівні.

За результатами дослідження учнів з високим рівнем розвитку мислення не було виявлено. У 21,5% учнів мислення сформоване на середньому рівні, у 78,5% учнів – на низькому рівні. Результати дослідження показали, що мислення розумово відсталих учнів на початку навчання характеризується репродуктивністю, стереотипністю; аналіз елементарний. 78,5% учнів не вміють користуватися критеріями порівняння, зіставляють предмети за невідповідними ознаками. Порівняння є неповним і безсистемним. Переважає ситуативне порівняння і узагальнення. При аналізі сюжетних картин виділяють окремі предмети, не об'єднують їх у смислові групи, тому й не розкривають змісту картини.

3. Побудова ЕС навчання, спрямованої на корекцію мислення розумово відсталих дітей, виходить з положення про корекційну роль розвитку учня характером його навчання. Побудова навчання виступає тут як причина, а корекція мислення цих дітей – як наслідок.

Розроблена та застосована у дослідженні, ЕС вимагає включення розумово відсталих учнів у процес навчання як його суб'єктів. Змістом навчальної діяльності в ЕС є теоретичні знання, оволодіння якими коригує в розумово відсталих учнів мислення, сприяє виявленню творчості при здійсненні практичних видів діяльності.

Адаптована та модифікована до особливостей мислення розумово відсталих учнів система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова дозволяє розв'язати найскладніше завдання допоміжної школи: проходження кожним учнем шляху від діяльності за наслідком через конструктивну до творчої з орієнтацією на зону найближчого розвитку.

На уроках у системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова центральне місце займає аналіз навчального матеріалу. Це сприяє розширенню й уточненню знань розумово відсталих дітей, створює реальну базу для корекції їх мислення.

Дидактичними умовами, що забезпечують методологічні основи ЕС є:

а) діалогічність навчальних ситуацій. Йдеться про діалог не тільки зовнішній, але й внутрішній, що значно важливіше і продуктивніше для корекції мислення розумово відсталих дітей. З цією метою необхідно посилити мотивацію навчальних дій учнів, сформувати пошуковий інтерес;

б) проектування розвивального уроку вимагає від учителя вміння створювати навчальні проблемні ситуації, формування евристичного питання, пізнавального завдання;

в) використання традиційних і нетрадиційних методик, які надають пріоритет індивідуальності дитини. Слід диференціювати педагогічну допомогу учням, усе більше скеровуючи їх до самостійної роботи з дидактичним матеріалом творчого характеру. Результати експериментального навчання засвідчують потребу широко застосовувати проблемність та евристично-пошукові методи навчання;

г) проектуючи навчальний процес, учитель повинен так структурувати зміст, добирати такі методи, прийоми, засоби навчання, щоб максимально розкрити і використовувати суб'єктивний досвід кожної розумово відсталі дитини, пристосовуючи методику до навчальних можливостей учня. Особливу увагу слід приділяти навчанню розумово відсталих учнів узагальнюючим способам конкретних дій, оволодіння якими забезпечує можливість переносу знань на різні види діяльності і сприяє розвитку їх розумових операцій, реалізуючи тим самим корекційну спрямованість допоміжного навчання.

ЕС висуває до завдань, які використовуються на різних етапах навчального процесу, одну дуже важливу вимогу. Вони повинні не тільки сприяти розумінню розумово відсталими учнями того, що вивчається, тобто встановленню системи зв'язків, але і виконувати коригуючу функцію. Завдяки цьому система Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова може бути використана при роботі з даною категорією дітей.

При конструюванні пізнавальних завдань з української мови використовувалися такі способи: а) введення у завдання нових фактів, які неможливо пояснити на основі здобутих розумово відсталими учнями знань; б) спонукання їх до знаходження допущеної помилки та її виправлення.

Результати експериментального навчання засвідчили перспективність і результативність застосування у навчальному процесі з розумово відсталими учнями молодших класів проблемних ситуацій. Створення проблемних ситуацій, коли перед учнями виникають труднощі, які вони спроможні подолати самостійно або з допомогою педагога є ефективною умовою активізації самостійності їхнього мислення у процесі засвоєння нового матеріалу і повторення вивченого.

При використанні проблемних ситуацій на уроці враховувалися наступні положення: основою у створенні проблемних ситуацій завжди виступають реальні, які мають для розумово відсталих учнів значення, суперечності; особливої уваги вчителя вимагає детальна розробка методичних заходів (прийомів, методів, засобів, форм) для загострення кожного окремо взятого протиріччя з метою пробудження пізнавального інтересу й активізації розумової діяльності учнів і, як наслідок, створення проблемної ситуації. Загострюючи протиріччя, слід домагатися самостійного визначення розумово відсталими учнями відомого і невідомого у проблемній ситуації та подальшого формулювання навчальної проблеми, підведення їх до усвідомлення протиріч та формування пізнавальної потреби у нових знаннях, відношеннях і способах дій.

В учнів ЕГ сформувалися вміння розуміти проблемну ситуацію та вибудувати її розв'язок; вміння використати наявні знання для розв'язання проблемної ситуації; вміння врахувати зміни проблемної ситуації та висувати розв'язки, що допустимі у конкретній ситуації; наявність інтелектуальної ініціативи.

Результати дослідження показують, що розумово відсталі учні молодших класів можуть вирішувати проблемне завдання тільки за умови наявності спеціального навчання способам їх розв'язання.

Навчання за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова показало, що спостереження і практична діяльність розумово відсталих учнів дають найкращі резуль-

тати у тому випадку, коли на уроках у допоміжній школі використовується дослідницький прийом. Засвоєння знань, сприймання матеріалу і його ознак проходить краще тоді, коли мовні одиниці вивчаються у порівнянні з іншими і коли розумово відсталі учні вміють практично застосувати одержані знання.

Навчання на високому рівні труднощів викликає своєрідні процеси розумової діяльності учнів в оволодінні навчальним матеріалом. Тут відбувається не тільки доповнення до набутих знань і їх об'єднання. Суттєве полягає у тому, що засвоєння певних даних стають досягненням розумово відсталих учнів, разом з тим веде до їх переосмислення у подальшому пізнанні. Так відбувається систематизація знань, яка має складну структуру.

ЕС забезпечує покращення якісного рівня знань і вмінь з української мови: усвідомленість їх учнями, перенесення вивчених теоретичних знань у практичну діяльність, формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Доведено, що навчання розумово відсталих учнів молодших класів за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, суттєво сприяє формуванню у розумово відсталих дітей творчого способу розв'язання завдань: у результаті навчання за ЕС творчі завдання розв'язували більше 50% учнів ЕГ. За результатами навчання у КГ більше 50% учнів розв'язували реконструктивні або репродуктивні завдання.

Результати дослідження засвідчують, що 37% учнів ЕГ досягли високого рівня сформованості знань і вмінь з української мови. Значно менше учнів КГ (18%) наприкінці експерименту досягло високого рівня сформованості знань і вмінь. Учні ЕГ мають більш міцні, повні знання.

Порівняно низькі результати, показані учнями КГ, свідчать про те, що діти не можуть застосувати знання, вміння й навички у відносно нових умовах, погано засвоїли узагальнюючі способи дій, недостатньо усвідомили здобуті знання і вміння. Це пов'язано з нижчим темпом виконання вправ, оскільки у засвоєнні програмового матеріалу акцент у традиційній системі навчання покладається не на логічне мислення, а на механічне запам'ятовування.

Таким чином, знання по-різному засвоюються і по-різному впливають на розвиток розумово відсталих учнів залежно від способів керівництва навчальною

діяльністю. Звідси висновок: розвивальний вплив навчання більше визначається його процесуальною стороною, тобто тим, як саме воно організоване. Тому в перебудові організаційних форм навчання важливо, щоб високий навчальний результат досягався не за будь-яку ціну, а поєднувався з розвитком пізнавальних можливостей і потреб розумово відсталої дитини, щоб діяльність була творчою.

4. Експеримент доводить, що при вдалому підборі проблемних завдань, у яких у доступній, майже в очевидній для розумово відсталих учнів формі виступає необхідність використання теоретичних знань при виконанні практичної роботи, настає помітний перелом і в якості засвоєння ними знань з української мови і у корекції мислення.

Мислення розумово відсталих учнів формується за таких умов: домінування розвиваючих можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю; власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань; достатня самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблеми; проблематизація – орієнтація на постановку перед розумово відсталими учнями проблемних ситуацій.

Як показав експеримент, цілеспрямоване і систематичне використання на уроках української мови творчих вправ забезпечує розвиток розумової діяльності учнів молодших класів допоміжної школи, навчає їх активно і нестандартно мислити, робить процес навчання необтяжливим і радісним.

Позитивні зміни у процесі мислення розумово відсталих дітей відбуваються лише за умов, коли навчання проходить у вигляді сумісної діяльності учителя й учнів.

Висока результативність експериментального навчання свідчить про загально розвивальну та корекційну продуктивність. Продуктивність всієї ЕС забезпечується дотриманням у педагогічному процесі низки важливих дидактичних вимог, а саме:

- ретельного вивчення анамнезу та рівня готовності кожного учня допоміжної школи до систематичного навчання;
- наявності у 1-му класі тривалого корекційного пропедевтичного періоду;

- цілеспрямованого системного розвитку в учнів фонематичного слуху, звукового аналізу та синтезу;

- інтенсивного розвитку всіх сторін мовленнєвої та розумової діяльності учнів.

Розвиток мислення і рівень знань розумово відсталих учнів буде більш результативним, якщо у навчальному процесі пізнавальні завдання проблемного характеру використовувати систематично і цілеспрямовано, здійснювати тісний і плавний перехід від виконання репродуктивних завдань до проблемних із доречним і помірним використанням зорової наочності.

Порівняння результатів експерименту, отриманих у ЕГ і КГ, доводить, що за час проведення формувального етапу дослідження відбулися якісні та кількісні зміни у розвитку мислення розумово відсталих учнів. Кількісні показники мислення учнів ЕГ значно покращилися. Так, якщо у ЕГ 32% учнів з високим рівнем розвитку мислення від загальної кількості, то у КГ – всього 13%. Кількість дітей з низьким рівнем розвитку мислення у ЕГ 13%, тоді як у КГ 45%. Одержані дані свідчать про те, що в учнів ЕГ інтенсивніше проходить розвиток мислення. Це пояснюється тим, що просування учнів ЕГ з репродуктивного рівня засвоєння знань до реконструктивного і далі до творчого можливе при спеціальній організації навчання, тобто застосуванні системи навчання Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Суттєва різниця у кількісних показниках свідчить про ефективність і доцільність пропонованої методики у процесі вивчення української мови.

Як показали дослідження, для корекції мислення розумово відсталих учнів потрібна інша методика навчання, докорінно відмінна від звичного всім показу, розповіді, пояснення і повторення. Такою методикою є система РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова. Використання системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова у допоміжній школі: опирається на єдність дій, які лежать як в основі розуміння навчального матеріалу, так і змістово-операційних компонентів інтелектуальних структур розумово відсталих учнів молодших класів (аналітико-синтетичного сприймання, логічного мислення, логічної пам'яті); базується на участі розумово відсталих дітей у навчальному процесі в якості суб'єкта навчання за рахунок постано-

вки мети уроку в формі розвиваючих завдань; передбачає успішність виконання розумово відсталими учнями розвиваючих завдань за рахунок включення у навчальний процес емоційних і мотиваційних компонентів їх інтелектуальних структур; програмує коригуючий вплив на розвиток мислення розумово відсталих учнів штучно створеною системою завдань.

Отже, високі результати в розвитку мислення учнів ЕГ, помітно вищий рівень їх знань і вмінь з української мови дають змогу відзначити перспективність і продуктивність системи РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова, яка дозволяє подолати труднощі, обумовлені недорозвитком у дітей логічного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення.

Формувальний експеримент ефективно вплинув на корекцію мислення розумово відсталих учнів. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми корекції мислення підтвердило основні положення висунутої гіпотези. Включення розумово відсталих учнів у процес абстрагування на всіх етапах навчання сприяло розвитку критичності, цілеспрямованості, свідомості мислення; формуванню вмінь виділяти головні і другорядні ознаки, порівнювати, робити прості висновки. Експериментальне навчання дало можливість у переважній більшості розумово відсталих учнів підвищити рівень розвитку їхнього мислення.

Таким чином, експериментальна методика, яка застосовувалась у нашому навчанні, виявилась більш ефективною для корекції недоліків мислення розумово відсталих учнів, ніж традиційна, яка зорієнтована головним чином на вироблення в учнів практичних умінь, без розкриття хоч би простих причин основ того чи іншого практичного способу діяльності при розв'язанні завдань.

Доведено, що розвиток мислення розумово відсталих учнів в умовах традиційної методики не межа, що можливі більш вищі результати, які можуть бути позначені як оптимальний розвиток.

Істинність висунутої гіпотези, теоретичних положень, які витікають із результатів дослідження, доведені не тільки експериментом, але й їх значенням для вдосконалення навчально-корекційного процесу учнів молодших класів допоміжної школи.

Разом з тим, проведені дослідження не вичерпує цілковитого розв'язання означеної проблеми. Перспективними напрямками досліджуваної проблеми є встановлення шляхів впровадження системи Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова на інших уроках у допоміжній школі та продовження навчання за нею у середній ланці освіти, що матиме не лише теоретичне, а й практичне значення на сучасному етапі розбудови національної школи. На подальше вивчення чекає і така проблема, як підготовка вчителя допоміжної школи до навчання учнів за системою РН Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айтметова С. Ш. Принцип коррекционно-воспитывающего обучения во вспомогательной школе / С. Ш. Айтметова // Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. В. Н. Синева, А. И. Капустина. – Славянск, 1980. – С. 9–10.
2. Айтметова С. Ш. Реализация принципа сознательности обучения во вспомогательной школе / С. Ш. Айтметова // Пути повышения сознательности обучения во вспомогательной школе. – Ташкент : Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. – С. 3–23.
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе : пособие для студентов-заочников дефектологического факультета педагогических институтов / А. К. Аксенова. – М. : Просвещение : МГЗПИ, 1974. – 107 с.
4. Аксенова А. К. Реализация дидактических принципов на уроке русского языка / А. К. Аксенова // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей : межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1984. – С. 8–17.
5. Актуальные проблемы олигофренопедагогики : [сб. науч. тр. / редколл. : В. В. Воронкова (отв. ред.) и др.]. – М.: изд-во АПН СССР, 1988. – 168 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка / А. М. Алексюк, В. І Чепелєв / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – С.160–198. – (Процес навчання. Розд. 6).
7. Аршавіна Л. І. Вплив типу навчання на розвиток мислення учнів / Л. І. Аршавіна // Початкова школа. – 1980. – № 7. – С. 58–61.
8. Атаманчук П. С. Інноваційні технології управління навчанням фізики / Атаманчук П. С. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
9. Барабаш О. Перспективи впровадження розвивального навчання за системою Ельконіна – Давидова / О. Барабаш // Джерела. – 2001. – № 1-2. – С.53–57.
10. Барская Н. И. Методика изучения грамматики и правописания в IV-VIII кл. вспомогательной школы / Барская Н. И. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – 76 с.

11. Басиста Л. В. Значення самостійних вправ на уроках української мови в 5-9 класах спеціальної школи та вимоги до їх виконання / Л. В. Басиста // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. – Херсон, 2005. – С. 11–16.
12. Бгажнокова И. М. Особенности мыслительных операций у умственно отсталых школьников / И. М. Бгажнокова // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей : межвуз. сб. науч. трудов. – М, 1984. – С. 101-110.
13. Безлюдна Н. Про методику розвивального навчання / Наталя Безлюдна // Початкова школа, 1978. – № 9. – С. 21–22.
14. Безлюдна Н. Розвивальне навчання в концепції вітчизняної педагогічної думки / Наталя Безлюдна // Початкова школа, 2001. – № 4. – С. 52–53.
15. Белкин А. С. Психолого-педагогические проблемы общения учителя с учащимися вспомогательной школы в процессе урока / А. С. Белкин // Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / редколл. А. С. Белкин, Е. З. Безрукова [и др.]. – Свердловск : СГПИ, 1974. – Вып.1. – С. 20–32.
16. Бехтаева К. Б. Исследование вопроса обучения грамоте во вспомогательной школе / К. Б. Бехтаева // Коррекционно-воспитательная работа с учащимися вспомогательной школы : темат. сб. науч. трудов. – Алма-Ата : КазПИ, 1991. – С. 16–24.
17. Билевич Е. А. Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащимися вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. А. Билевич. – К., 1975.
18. Блеч Г. О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка“ / Г. О. Блеч. – К., 2007. – 22 с.
19. Богоявленский Д. Н. Некоторые вопросы обучения и развития / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская // Советская педагогика. – 1957. – № 8. – С. 6–9.
20. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПНРСФСР, 1959. – 164 с.

21. Бондар В. І. Дидактика / Бондар В. І. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
22. Бондар В. І. Критерії оцінювання досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушенням розумового розвитку / В. І. Бондар, В. В. Засенко. – Київ – Луганськ, 2002. – 94 с.
23. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці / Бондар В. І. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
24. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Бондар В. І. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
25. Бондарь В. И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических заданий : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика“ / В. И. Бондар. – М., 1969. – 18 с.
26. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах / Б. Брезе [пер. с нем.]. – М. : Медицина, 1981. – 240 с.
27. Бухлова Н. В. Організація самостійної діяльності учнів / Н. В. Бухлова. – Харків : Основа, 2003. – 64 с. – (Серія „Бібліотека журналу „Управління школою“).
28. Вавина Л. С. Развитие аналитико-синтетической деятельности учащихся первых классов вспомогательной школы / Вавина Л. С. – К., 1970. – 36 с.
29. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : уч.-метод. пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. : Рад. шк., 1989. – 96 с.
30. Вайнтрауб М. Нове в розвивальному навчанні / М. Вайнтрауб // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 33–34.
31. Варзацька Л. О. Методика розвивального навчання / Л. О. Варзацька // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 47–60.
32. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: посібник для вчителів / Л. О. Варзацька. – К. : Рад. школа, 1986. – 104 с.

33. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : метод. посіб. для вчителів, студентів, методистів / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 228 с.
34. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы / Василевская В. Я. – М. : Изд-во АПНРСФСР, 1960. – 120 с.
35. Вимоги до написання, оформлення, захисту курсових, дипломних і магістерських робіт із спеціальної педагогіки : [методичні рекомендації для студентів і магістрантів спеціальності „Дефектологія“ / укл. С. П. Миронова]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2003. – 50 с.
36. Вимоги до уроку в спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту : [методичні рекомендації / укл. С. П. Миронова]. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. – 24 с.
37. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В. К. – М., 1990. – 206 с.
38. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 208 с.
39. Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми : [темат. сб. науч. тр. / гл. ред. Р. К. Луцкина]. – Алма-Ата : БИ, 1985. – 67 с.
40. Вопросы обучения и воспитания умственно отсталого школьника : [ученые записки госуд. пед. ин-т им. А. И. Герцена / под ред. Н. П. Долгобородовой]. – Л., 1969 – 167 с.
41. Вопросы олигофренопедагогики : [сб. статей / под ред. А. Н. Граборова]. – М.–Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 225 с.
42. Вопросы олигофренопедагогики : [сб. труд. / редколл. : М. Н. Перова (отв. ред.) и др]. – М. : МГПИ, 1977. – 160 с.
43. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы : пособие для учителя / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 102 с.

44. Воскресенська Н. О. Навчання грамоти (в умовах розвивального навчання) / Н. О. Воскресенська, Л. І. Тимченко // Початкова школа. – 1996. – № 11. – С. 16–19.
45. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пединститутов [под. ред. В. В. Воронковой] – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
46. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
47. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии / Выготский Л. С. – М., 1984.
48. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Выготский Л. С. – М. : Изд-во Акад. пед. наук., 1960. – 500 с.
49. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983– . –
Т.5: Основы дефектологии. – 1983. – 369 с.
50. Гальперин П. Я. К психологии творческого мышления / П. Я. Гальперин, Н. Р. Котик // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 22.
51. Гальперин П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58–70.
52. Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 190 с. (На допомогу практичному дослідникові).
53. Гнездилов М. Ф. Коррекционная работа во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов // Учебно-воспитательная работа в специальных школах (для глухонемых и умственно отсталых детей) / под ред. Л. В. Занкова.– М. : Учпедгиз, 1946. – Вып. 3. – С. 3–36.
54. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / Гнездилов М. Ф. – М. : Просвещение, 1965. – 272 с.

55. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы : методические рекомендации / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1974. – 120 с.
56. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогіки: учебное пособие [для студентов высших пед. учеб. заведений] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева. – М. : Издательский центр „Академия“, 1999. – 280 с.
57. Граборов А. Н. К вопросу о своеобразии учебно-воспитательной работы вспомогательной школы / Граборов А. Н. – М., 1941. – 198 с.
58. Граборов А. Н. Коррекционное воспитание как основной принцип работы /А. Н. Граборов // Вопросы олигофренопедагогіки. – М., 1949. – С. 3–43.
59. Граборов А. Н. Олигофренопедагогіка. Воспитание и обучение умственно отсталых детей / Граборов А. Н., Кузьмина Н. Ф., Новик Ф. М. – М. : Гос. уч.-пед. изд. Наркомпросса РСФСР, 1041. – 231 с.
60. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогіке / Граборов А. Н. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
61. Гулак В. А. Актуальные проблемы теории и практики коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / В. А. Гулак // Введение в историю олигофренопедагогіки / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : ТОВ „Лебідь“, 1996. – С. 6–9.
62. Гулак В. О. Поетапне формування розумових дій лінгвістичного змісту в учнів IV-V класів допоміжної школи (на матеріалі вивчення російського правопису) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.10 / В. О. Гулак. – Київ, 1995. – 25 с.
63. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Давыдов В. В. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
64. Давыдов В. В. Зависимость развития мышления школьника от характера обучения / В. В. Давыдов, В. Н. Пушкин, А. Г. Пушкина // Вопросы психологии, 1972. – № 6. – С. 124–132.
65. Давыдов В. В. К проблеме соотношения конкретных и абстрактных знаний в обучении / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 34–49.

66. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
67. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Давыдов В. В. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
68. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. В. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
69. Даринський А. В. Методика викладання географії / Даринський А. В. – М. : Освіта, 1975. – 260 с.
70. Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ століття“. – К. : Райдуга, 1998. – 61 с.
71. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. – К., 2004.
72. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия / [сост. Н. Д. Соколова]. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.
73. Дефектология : словарь-справочник / [авт.-сост. Степанов С. С / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Новая школа, 1996. – 80 с.
74. Джемула Г. П. Обираю розвиткове! / Г. П. Джемула // Початкова школа. – 1995. – № 7. – С. 7–8.
75. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, Н. В. Луцьке]. – К. : Інститут дефектології АПН України, 2000. – 186 с.
76. Долгобородова Н. П. Основы коррекционной работы во вспомогательной школе / Н. П. Долгобородова // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания / редколл. Г. И. Данилкина, Н. П. Долгобородова, И. П. Ушакова. – Л. : ЛГПИ, 1974. – С. 3–11.
77. Долгобородова Н. П. Формирование элементарных представлений и понятий у учащихся младших классов вспомогательной школы в педагогическом процессе : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец.

- 13.00.03 „Коррекційна педагогіка“ / Н. П. Долгобородова. – М., 1950. – 22с.
78. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Г. М. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
79. Дусавицький О. К. Розвивальне навчання. Основні принципи / Дусавицький О. К. – Харків, 1996. – 173 с.
80. Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика / О. К. Дусавицький // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : [зб. наук. праць / ред. кол. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін.] – Київ : Логос, 2000. – С. 16–123.
81. Дусавицький О. К. Система розвивального навчання: засади становлення / О. К. Дусавицький // Початкова школа. – 1996. – № 11. – С. 4–7.
82. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : книга для учителя / Дьяченко В. К. – М. : Просвещение, 1991. – 191с.
83. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 212–220.
84. Эльконин Д. Б. Связь обучения и психическое развитие детей / Д. Б. Эльконин // Экспериментальное исследование по проблемам перестройки начального обучения. – Тбилиси, 1969. – С. 124–129.
85. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / Эрдниев П. М. – М., 1992. – 183 с.
86. Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. Л. Стребелева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25–35.
87. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі / Єременко І. Г. – К. : Рад. школа, 1996. – 130 с.
88. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. школа, 1971. – 137 с.
89. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: методичний лист / Єременко І. Г. – К. : Рад. школа, 1970. – 51 с.

90. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка / Єременко І. Г. – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
91. Єременко І. Г. Організація учебної діяльності учасників допоміжної школи на основі підвищення їх пізнавальної активності : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекційна педагогіка“ / І. Г. Єременко. – К., 1967. – 66 с.
92. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики / Єременко І. Г. – К. : Рад. школа, 1986. – 200 с.
93. Єременко І. Г. Пізнавальні можливості учасників допоміжної школи / Єременко І. Г. – К. : Рад. школа, 1972. – 132 с.
94. Єременко І. Г. Психолого-педагогічні умови вдосконалення уроку в спеціальних школах / І. Г. Єременко // Тези доповідей Респ. пед. читань з питань дефектології на тему: „Урок як основна форма підвищення ефективності навчально-виховного процесу“. – Луцьк, 1987. – С. 3–4.
95. Забрамна С. Д. Наглядний матеріал для психолого-педагогічного обстеження дітей в медико-педагогічних комісіях / Забрамна С. Д. – К. : Рад. шк., 1988. – 264 с. – (Альбом).
96. Забрамна С. Д. Практичний матеріал для проведення психолого-педагогічного обстеження дітей : посібник для психолого-медико-педагогічних комісій / Забрамна С. Д. – М. : Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
97. Завьялова Е. И. Состояние орфографических навыков у учеников вспомогательной школы / Е. И. Завьялова // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – М., 1947. – Вып. 3-4. – 147 с.
98. Замский Х. С. История олигофренопедагогической / Замский Х. С. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.
99. Занков Л. В. К вопросу о развитии мышления школьника / Л. В. Занков // Новые пути в дефектологии. – М. : Учпедгиз, 1935. – 136 с.
100. Занков Л. В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах / Л. В. Занков // Учебно-воспитательная работа в специальных школах (для

- глухонемых и умственно отсталых детей). – М. : Учпедгиз, 1944. – Вып. 1. – С. 3–17.
101. Занков Л. В. О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школы / Занков Л. В. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 148 с.
102. Захарова Г. М Розвивальне навчання: досвід впровадження в школах України / Г. М Захарова // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 10–11.
103. Зейгарник Б. В. Введение в патопсихологию / Зейгарник Б. В. – М. : Изд-во Моск. университета, 1969. – 172 с.
104. Зейгарник Б. В. Об одном виде нарушения мышления / Б. В. Зейгарник // Вопросы психологии, 1956. – № 6. – С. 6–8.
105. Зейгарник Б. В. Патология мышления / Зейгарник Б. В. – М. : Изд-во Моск. университета, 1962. – 244 с.
106. Золотоверх В. В. Особливості переходу допоміжної школи на оновлений зміст початкової освіти / В. В. Золотоверх // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – Випуск VI : Серія соціально-педагогічна. – С. 125–128.
107. Зубань В. Розвивальне навчання – школа 2000-го року / В. Зубань // Початкова школа. – 1999. – № 7. – С. 13–16.
108. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / Ильницкая И. А. – М., 1985. – 79 с.
109. Інноваційні технології в освіті : матеріали науково-практичної конференції вчителів (Харків, 21 квітня 2001р.) / редкол. : В. І. Астахова та ін. – Харків : Нар. укр. акад., 2001. – 117 с.
110. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Кабанова-Меллер Е. Н. – М. : Знание, 1981. – 94 с.
111. Калита И. И. Коррекционно-развивающее обучение младших школьников / И. И. Калита // Начальная школа, 1997. – № 3. – С. 30–33.
112. Калмыкова З. И. Продуктивность мышления как основа обучаемости / Калмыкова З. И. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

113. Капустин А. И. Формирование исторических понятий у учащихся старших классов вспомогательной школы на основе специальной организации умственной деятельности / А. И. Капустин // Вопросы олигофренопедагогики. Труды по дефектологии 1. – Тарту, 1978. – С. 64–87.
114. Капустин А. И. Формирование исторических понятий у учащихся вспомогательной школы на основе специальной организации их умственной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Капустин Анатолий Иванович. – К., 1974. – 165 л. с табл.
115. Кирилова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Кирилова Г. Д. – М. : Просвещение, 1980. – 159 с.
116. Книга для учителя вспомогательной школы / [под ред. Г. М. Дульнева]. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1959. – 448 с.
117. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навчальний посібник [для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів] / Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
118. Ковальова Е. А. Использование задач в процессе формирования сельскохозяйственных знаний у учащихся вспомогательной школы / Е. А. Ковальова // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М. : Педагогика, 1971. – С. 39–55.
119. Ковалева Е. А. Коррекционная направленность процесса обучения вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой / Е. А. Ковальова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – С. 62–79.
120. Колбая М. Г. Особенности интеллектуального развития детей-олигофренов : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика“ / М. Г. Колбая. – Тбилиси, 1969. – 19 с.

121. Коняева Н. П. Отображение коррекционных задач обучения в учебных планах вспомогательной школы // *Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей* : сб. науч. трудов / Н. П. Коняева. – М. : МГПИ, 1983. – С.99–105.
122. Корнев И. П. Обучение грамоте во вспомогательной школе / И. П. Корнев // *Пятая научная сессия по дефектологии*. – М. : Просвещение, 1967. – 118 с.
123. Коротаев Б. И. Учение – процесс творческий / Коротаев Б. И. – М. : Просвещение, 1980. – 120 с. – (Из опыта работы).
124. *Коррекционная педагогика в начальном образовании* : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др. / под ред Г. Ф. Кумариной]. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
125. *Коррекционная работа во вспомогательной школе* : [сб. науч. трудов]. – Л. : ЛГПИ, 1978. – 99 с.
126. *Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания* : [сб. науч. трудов / редколл. Г. И. Данилкина, Н. П. Долгобородова, И. П. Ушакова]. – Л. : ЛГПИ, 1974. – 172 с.
127. *Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях* : [сб. науч. трудов]. – Л. : ЛГПИ, 1985. – 118 с.
128. *Коррекционная работа во вспомогательной школе* : [сб. статей / под ред. И. И. Финкельшейна и С. В. Ильича]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 75 с.
129. *Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе* / [под ред. Г. М. Дульнева]. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.
130. *Коррекционная учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе* / [редколл. : А. С. Белкин, К. З. Безрукова и др.]. – Свердловск : СГПИ, 1974. – Вып.1. – 112 с.
131. *Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта* : [межвузовский сб. науч. трудов / редколл. : М. Н. Перова (отв. ред.) и др.]. – М. : МГПИ, 1986. – 108 с.

132. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка : [межвузовский сб. науч. трудов / редколл. : М. Н. Перова (отв. ред.) и др.]. – М. : МГПИ, 1985. – 121 с.
133. Коррекционно-учебная воспитательная работа во вспомогательной школе : [сб. статей / под ред. А. С. Белкина]. – Свердловск, 1979. – Вып. 1. – 128 с.
134. Кравець Н. П. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Кравець Н. П. – К. : Видавництво „Неопалима купина“, 2006. – Ч. 1. – 336 с.
135. Кравець Н. П. Українська мова. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. Підготовчий-перший класи / Кравець Н. П. – К., 2005. – 144 с.
136. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев Т. В. – М. : Знание, 1991.
137. Кукушин В. С. Дидактика (теория обучения) : учеб. пособие для пед. спец. вузов / В. С. Кукушин. – М.; Ростов н/Д : марТ, 2003. – 367 с.
138. Лапшин В. А. Основы дефектологии. [Текст] : учебное пособие для студентов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
139. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат. – 1977. – 304 с.
140. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какимы они должны быть? / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1978. – 47 с.
141. Лернер И. Я. Качество знаний – пути их определения и обеспечения в учебном процессе / И. Я. Лернер // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 53–61.
142. Липа В. О. Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні і навчанні розумово відсталих дітей / В. О. Липа // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – Випуск VI : Серія соціально-педагогічна. – С. 168–172.

143. Липа В. О. Мета як визначальний компонент корекційного навчання / В. О. Липа // Дефектологія. – 2000. – № 1. – С. 13–15.
144. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
145. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2000. – 319 с.
146. Лубовский В. И. О роли второй сигнальной системы и выработке условных связей у нормального и умственно отсталого ребенка / В. И. Лубовский // Доклады АПН. – 1967. – № 2. – С. 14–16.
147. Лурия А. Р. Речь и мышление / Лурия А. Р. – М.: Просвещение, 1975. – 376 с.
148. Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н. Б. Лурье. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 160 с.
149. Луцкина Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы / Луцкина Р. К. – Алма-Ата : КазПИ, 1989. – 87 с.
150. Мазепа Н. С. Удосконалення форм організації навчального процесу / Н. С. Мазепа // Початкова школа. – 1986. – № 12. – С. 46–48.
151. Маймор О. С. О формировании первоначальных навыков фонематического анализа у умственно отсталых дошкольников старшего возраста / О. С. Маймор // Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе. – Ташкент : Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. – С. 37–64.
152. Мар'яненко Л. Розвивальне навчання: психологічне дослідження / Л. Мар'яненко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5-6. – С. 37–46.
153. Матасов Ю. Т. Особенности взаимоотношений видов мыслительной деятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы / Ю. Т. Матасов // Коррекционная работа во вспомогательной школе : сб. науч. труд. – Л., 1978. – С. 13–22.
154. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навч.-метод. посібник / М. П. Матвеева, С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2005. – 164 с.

155. Матвеева М. П. Корекція недостатності довільності психічних функцій учнів з вадами інтелекту в навчальній діяльності / М. П. Матвеева // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – Випуск VI : Серія соціально-педагогічна. – С. 269–274.
156. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
157. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы / Н. А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1968. – № 6. – С.21.
158. Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе / [под ред. В. Н. Синева, А. И. Капустина]. – Славянск, 1980. – 92 с.
159. Миронова С. П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога / С. П. Миронова // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 11–14.
160. Миронова С. П. Методика корекційної роботи у процесі навчання дітей з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – 2004. – № 8-9. – С. 41–47.
161. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / Миронова С. П. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.
162. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
163. Миронова С. П. Реалізація індивідуального підходу до дітей з вадами інтелекту у процесі навчання. Методичні рекомендації / С. П. Миронова, М. П. Матвеева. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – 28 с.

164. Мислення в діяльності молодших школярів / [за ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла]. – К. : Рад. школа, 1981. – 155 с.
165. Мирский С. Л. Формирование знаний учащихся вспомогательной школы на уроках труда : книга для учителя / Мирский С. Л. – М. : Просвещение, 1992. – 127 с.
166. Мовчун Л. В. У світі орфограм. Орфографія, словозміна, будова слова : орфографічний словник для учнів початкових класів / Л. В. Мовчун, А. І. Присяжнюк. – К. : КІМО, АСТ-ПОЕС, 1998. – 96 с.
167. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі / Наумчук М. М. – Тернопіль : Астон, 2005. – 352 с. – (Методика і технологія навчання).
168. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К., 2001. – 24 с.
169. Нізевич О. В. Взаємозв'язок корекційних та дидактичних цілей при плануванні уроку в допоміжній школі / О. В. Нізевич // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки : зб. наук. праць. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2005. – С. 121 - 125.
170. Нізевич О. В. Використання елементів розвивального навчання на уроках рідної мови в 1 класі допоміжної школи / О. В. Нізевич // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава, 2004. – № 8 - 9. – С. 84 - 86.
171. Нізевич О. В. Корекційна роль розвивального навчання на уроках української мови в школі для дітей з вадами інтелекту / О. В. Нізевич // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – № 16 : Серія „Педагогічні науки“. – С. 41 - 46.
172. Нізевич О. В. Особливості реалізації принципу свідомості у навчанні дітей з вадами інтелекту за системою Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова / О. В. Нізевич // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. II : Корекційна педагогіка і психологія – С. 167 - 171.

173. Нізевич О. В. Творчі вправи на уроках української мови як засіб розвитку мислення учнів з розумовою відсталістю / О. В. Нізевич // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – Вип. 10 : Серія соціально-педагогічна. – С. 298 - 301.
174. Нізевич О. В. Удосконалення змісту програми з української мови для початкових класів / О. В. Нізевич // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – Вип. 6 : Серія соціально-педагогічна. – С. 187 - 190.
175. Нізевич О. В. Формування синтаксичних умінь у розумово відсталих молодших школярів у системі розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова / О. В. Нізевич // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. – Вип. 7 : Серія соціально-педагогічна. – С. 218 - 221.
176. Нізевич О. В. Формування усвідомленості учіння в розумово відсталих дітей у системі Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова / О. В. Нізевич // Наук. вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. 335 : Педагогіка та психологія – С. 131 - 136.
177. Нудельман М. М. Виды опроса и их значение в развитии мышления учащихся / М. М. Нудельман // Учебно-воспитательная работа в специальной школе, 1949. – Вып. 1. – С. 83.
178. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин. и др.]. – М. : Изд. Центр „Академия“, 2000. – 242 с.
179. Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка : [межвузовский сб. науч. трудов]. – М. : МГПИ, 1982. – 145 с.

180. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. – М. : Педагогика, 1975. – 440 с.
181. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
182. Омелянович І. Розвивальне навчання в допоміжній школі (період навчання грамоти) / І. Омелянович // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С. 38–41.
183. Освітні технології : навч. метод. посібник / [О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 225с. – Розділ 6. Технологія розвивального навчання. – С. 91–107.
184. Основы специальной дидактики / [за ред. І. Г. Єременка. – 2-е вид., перероб]. – К. : Рад. школа, 1986. – 200 с.
185. Отбор детей во вспомогательную школу : пособие для учителей / [сост. : Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина]. – М. : Просвещение, 1983. – 176 с.
186. Паламарчук В. Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи. Метод. лист для вчителів і керівників шкіл, гімназій, ліцеїв / Паламарчук В. Ф. – К. : Товариство „Знання“ України, 2002. – 46 с.
187. Паламарчук В. Ф. К проблеме методов развивающего обучения / В. Ф. Паламарчук, В. И. Паламарчук // Советская педагогика. – 1979. – № 3. – С. 11–13.
188. Паламарчук В. Ф. Формування мислення учнів у процесі навчання / В. Ф. Паламарчук // Початкова школа. – 1981. – № 3. – С. 9–17.
189. Певзнер М. С. Дети – олигофрены / Певзнер М. С. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 486 с.
190. Певзнер М. С. Динамика и развитие детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 223 с.
191. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / [под общей ред. В. С. Кукушкина]. – Ростов н/Д : Издательский центр „Март“, 2002. – Серия „Педагогическое образование“. – 320 с. – (3.15. Технология развивающего обучения. – С. 239–246).

192. Перепилицина О. Розвивальне навчання і грамотне письмо / О. Перепилицина // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С. 21–23.
193. Перова М. Н. Некоторые приемы активизации учащихся на уроках математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова // Вопросы олигофренопедагогики : сборник трудов. – М., 1977. – С. 60–71.
194. Петрова В. Г. К вопросу о развитии детей-олигофренов в процессе обучения / В. Г. Петрова // Восьмая научная сессия по дефектологии и V Всесоюзные педагогические чтения : тезисы докладов. – М., 1979. – С. 359–360.
195. Петрова В. Г. Некоторые особенности актуализации знаний при решении грамматической задачи учащимися вспомогательной школы / В. Г. Петрова // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 115–133.
196. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М., 1968. – 192 с.
197. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Изд. центр „Академия“, 2002. – 160 с.
198. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.
199. Петрова В. Г. Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов : сб. науч. трудов / Петрова В. Г. – М., 1981. – 122 с.
200. Пинский Б. И. К вопросу о переносе прошлого опыта учащимися младших классов массовой и вспомогательной школ / Б. И. Пинский // Вопросы психологии, 1958. – № 5. – С. 108–116.
201. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Пинский Б. И. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 319с.
202. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка“ / Г. С. Піонтківська. – К., 1993. – 17 с.

203. Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы / [под ред. В. В. Воронковой]. – М. : НИИ Дефектологии, 1981. – 94 с.
204. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку : зб. законодавчих та нормативних актів про освіту. – К. : ВПОЛ, 2004. – Випуск 2. – С. 14–36.
205. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 404 с.
206. Проблемы обучения умственно отсталых детей / [под ред. М. Н. Перовой]. – М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1979. – 111 с.
207. Программы развивающего обучения / Системы Эльконина – Давыдова 1-5 классы. – М., 1992. – 50 с.
208. Психологические особенности учащихся младших классов вспомогательной школы / [под ред. Л. В. Занкова]. – М., 1951. – Вып. 37. – 176 с.
209. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / [под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной]. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
210. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.
211. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний : экспериментально-педагогическое исследование / [под ред. М .В. Зверевой]. – М., 1983. – 90 с.
212. Резервы познавательной деятельности учащихся и развивающее обучение : [межвуз. сб. науч. тр. / Моск. обл. пед. ин-т. им. Н. К. Крупской. Каф. психологии]. – М. : МОПИ, 1990. – 125 с.

213. Рєпкін В. В. Про можливості засвоєння теоретичних знань молодшими учнями (на матеріалі граматичних понять) / В. В. Рєпкін // Рад. школа. – 1996. – № 10. – С. 6–7.
214. Рєпкін В. В. Что такое развивающее обучение / В. В. Рєпкін // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. – Харьков; Томск, 1982. – С. 3.
215. Рєпкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике / Н. В. Рєпкина // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 40–51.
216. Розвиток логічного мислення розумово відсталих учнів у процесі навчання: методичні рекомендації / [уклад. Стадненко Н. М, Блінова Г. Й., Мосієнко Л. М.]. – К. : РУМК спецшкіл, 1984. – 48 с.
217. Романенко В. Изучение особенностей операционной стороны мышления учащихся вспомогательной школы / В. Романенко // Дефектология. – 1992. – № 5-6. – С. 8–13.
218. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка / Рубинштейн С. Я. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
219. Румянцева Л. В. Исследование возможностей углубления развивающего обучения с целью коррекции мышления учащихся вспомогательной школы / Л. В. Румянцева // Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания умственно отсталых школьников. – Л. : ЛГПИ им. Герцена, 1974. – С.116–126.
220. Савченко М. А. Готовність учнів 1 класу допоміжної школи до навчання граматики / М. А. Савченко // Питання дефектології. – 1970. – Вип.5. – С.53–58.
221. Савченко М. А. Оволодіння аналізом звукового складу слова учнями з вадами вимови 2-4 класів допоміжної школи / М. А. Савченко // Питання дефектології. – 1971. – Вип. 6. – С. 39–44.
222. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студентів педагогічних факультетів] / Савченко О. Я. – К. : Генеза, 2002. – 367 с.
223. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / Савченко О. Я. – К. : Рад. школа, 1982. – 176 с.

224. Сак Т. В. Формування причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак // Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами : матеріали науково-звітної конференції (26-27 квітня, 1995). – К., 1995. – С. 166–170.
225. Самарин Ю. А. О некоторых особенностях умственно отсталых детей, обучающихся во вспомогательной школе / Ю. А. Самарин // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников : учение записки госуд. пед. ин-т им. А. Н. Герцена. – Л., 1969. –Т. 345. – С. 3–10.
226. Сеченов И. М. Физиология нервной системы. Избранные труды / Сеченов И. М., Павлов И. П., Веденский Н. Е. – М. : Медицинская литература, 1952. – 292 с.
227. Синьов В. М. Дослідження особливостей аргументації власних суджень учнями допоміжної школи / В. М. Синьов // Питання дефектології. / редколегія : Єременко І. Г. (відп. ред.) [та ін.]. – К. : Рад. школа, 1978. – Вип. 12. – С. 16–20.
228. Синев В. Н. Использование учащимися вспомогательной школы логических методов установления причин явлений / В. Н. Синев // Дефектология. – 1974. – № 6.
229. Синев В. Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы / В. Н. Синев // Введение в историю олигофренопедагогики / [под ред. А. И. Капустина]. – Донецк : ТОВ „Лебідь“, 1996. – С. 10–20.
230. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стожок. – К. : Рад. школа, 1977. – 86 с.
231. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика“ / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.

232. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Синев Виктор Николаевич. – М., 1988. – 359 с.
233. Синев В. Н. Коррекция развития познавательных процессов у учащихся на уроках географии / В. Н. Синев // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / [под ред. Г. М. Дульнева]. – М. : Педагогика, 1971. – С. 11–38.
234. Синев В. Н. Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе : материалы республиканского семинара / В. Н. Синев. – Славянск, 1980. – 90 с.
235. Синев В. Н. Методические рекомендации к применению методов обучения и коррекции во вспомогательной школе / В. Н. Синев. – К. : РУМК, 1976. – 66с.
236. Синев В. Н. Педагогические условия развития мышления учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук : Тез. м-лов всесоюз. науч. конференции. – Славянск : Изд. Слав. гос. пед. ин-та, 1974. – С. 66–67.
237. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
238. Синев В. Н. Развитие доказывающего мышления у учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе. – Ташкент : Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. – С. 24–30.
239. Синьов В. М. Стан і особливості знань учнів старших класів допоміжної школи про причинно-наслідкові зв'язки географічного характеру / В. М. Синьов // Питання дефектології. – К., 1971. – Вип.6. – С. 23–29.
240. Синев В. Н. Условия систематизации знаний учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Методические рекомендации учителю и воспитателю специальных школ о путях дальнейшего улучшения качества обучения и воспитания аномальных детей. – Киев : МП УССР, 1979. – С. 5–7.

241. Соботович Є. Ф. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного значення слова / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
242. Сокирко М. В. Проблемне завдання на уроках мови / М. В. Сокирко // Початкова школа. – 1972. – № 6. – С. 9–11.
243. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / [за ред. академіка В. І. Бондаря]. – Луганськ : Альма-Матер, 2003. – 436 с.
244. Спеціальна психологія. Тексти : навчальний посібник / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – Ч. I. – 158 с.
245. Спеціальна психологія. Тексти : навчальний посібник / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – Ч. II. – 140 с.
246. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
247. Стадненко Н. М. О понимании причинно-следственных связей умственно отсталыми детьми / Н. М. Стадненко // 7 научная сессия по дефектологии. – М., 1975. – С. 455–456.
248. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Стадненко Н. М. – К. : Рад. школа, 1980. – 128 с.
249. Стадненко Н. М. Развитие мышления учащихся вспомогательной школы в процессе обучения / Н. М. Стадненко // Дефектология. – 1984. – № 5 – С.25–30.
250. Стадненко Н. М. Развитие мышления у учащихся вспомогательной школы / Стадненко Н. М. – К. : Рад. школа, 1980. – 144 с.

251. Стадненко Н. М. Розвиток пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання / Н. М. Стадненко // Питання дефектології : республіканський наук.-метод. зб. – 1980. – Випуск 13. – С. 17–22.
252. Стадненко Н. М. Розвиток самостійного мислення учнів допоміжної школи / Н. М. Стадненко // Питання дефектології. – К., 1970. – Випуск 5. – С. 30–36.
253. Старагіна І. П. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання // І. П. Старагіна, О. В. Чеснокова // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 51–53.
254. Стребелева Е. А. Формирование наглядно-действенного мышления у умственно отсталых дошкольников в процессе специального обучения / Е. А. Стребелева // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МГПИ, 1982. – С. 94–105.
255. Сухомлинский В. А. Предупреждение орфографических ошибок в 1-4 классах / В. А. Сухомлинский // Начальная школа. – 1952. – № 2. – С. 16–21.
256. Сучасні шкільні технології. Ч. 1 / [упоряд. : І. Рожнятовська, В. Зоц.] – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. – 111 с.
257. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
258. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні : науково-метод. посіб. / Тарасун В. В. – К., 1999.
259. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей / В. В. Тарасун // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – № 1. – С. 10–14.
260. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей / В. В. Тарасун // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – № 2. – С. 9–11.
261. Теплицина Е. И. Экспериментальное исследование высших психических процессов у учащихся вспомогательной школы / Е. И. Теплицина, В. Н. Синев

- // Шестая научная сессия по дефектологии : Тезисы докладов 24-27 марта 1971г. – М., 1971. – С. 475–476.
262. Ткачик Г. Особенности мыслительной операции обобщения у учащихся младших классов вспомогательной школы / Г. Ткачик // Психолого-педагогические особенности коррекционной работы во вспомогательной школе и дошкольных учреждениях. – Л., 1986. – С. 59–64.
263. Тупоногов Б. К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 9–14.
264. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи: Навчальний посібник / Ульянова Т. К.– К. : КДПІ, 1990. – 94 с.
265. Ульянова Т. К. Методика викладання української мови у допоміжній школі: навчальний посібник / Ульянова Т. К. – К. : КДПІ ім. О.М.Горького, 1984. – 122 с.
266. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы : [сб. статей / под ред. Ж. И. Шиф]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 184 с.
267. Ушакова И. П. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания / Ушакова И. П. : [сб науч. трудов / редколл. Г. И. Данилкина, Н. П. Долгобо-родова, И. П. Ушакова]. – Л. : ЛГПИ, 1974. – С. 132–143.
268. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинський. – М.; Л., 1995–. – Т. 10. – 1995. – 524 с.
269. Файнгольд Р. А. До питання про розвиток узагальнень в учнів перших класів допоміжної школи (на уроках розвитку мови) / Файнгольд Р. А. – К., 1995. – 56 с.
270. Філь В. О. Як вчити першокласників доводити / В. О. Філь // Початкова шко-ла. – 1970. – № 1. – С. 26–32.
271. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В. Давыдова и др.] – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

272. Фурман А. В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся / А. В. Фурман // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 68–72.
273. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: книга для вчителя / Фурман А. В. – К. : Рад. школа, 1991. – 191 с.
274. Хохліна О. П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 5–9.
275. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
276. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О. П. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.
277. Хохліна О. П. Розумовий розвиток учнів молодших класів інтенсивної педагогічної корекції у процесі трудового навчання : навч.-метод. посібник / Хохліна О. П. – К. : Вежа, 2005. – 144 с.
278. Хохліна О. П. Удосконалення спеціальної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / О. П. Хохліна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: [наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 5. – С. 51–54.
279. Хохліна О. П. Цілі та показники ефективності освітнього процесу у допоміжній школі / О. П. Хохліна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Випуск 3 : Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 156–163.
280. Цвелих І. П. Українська мова (1 клас). Програма розвивального навчання / І. П. Цвелих // Початкова школа. – 1996. – № 11. – С. 20–22.
281. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.
282. Шапочка К. А. Підручник з іноземної мови як засіб навчання дітей із ЗПР / К. А. Шапочка // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного універси-

- тету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. – Випуск 7 : Серія соціально-педагогічна. – С. 248–250.
283. Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у учащихся / Шиф Ж. И. – М.–Л. : Издательство : Учпедгиз. – 1935. – 164 с.
284. Шкоруп М. Н. Роль мыслительной операции сравнения в усвоении грамматических знаний младшими школьниками : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология“ / М. Н. Шкоруп. – К., 1978. – 22 с.
285. Шляхи піднесення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи : метод. лист / [за ред. В. І. Бондаря]. – К. : Рад. школа, 1969. – 34 с.
286. Ягодовский К. П. Вопросы общей методики естествознания / Ягодовский К. П. – М. : Учпедиз, 1951. – 243 с.
287. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Якиманская И. С. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
288. Яновська Т. А. Формування мислення молодшого школяра в процесі розвального навчання [Текст] / Т. А. Яновська. – // Обдарована дитина. – К. : Редакція журналу „Обдарована дитина“, 2006. – № 4. – С. 21–26.
289. Ярова Л. П. Формирование самоконтроля в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ярова Л. П. – К., 1992. – 206 с.

Додаток А

Основні позиції різних методик: традиційного і РН

Традиційна система навчання	Розвивальна система навчання
<p data-bbox="175 324 813 358">Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова</p> <p data-bbox="175 358 813 537">1. Мета: дати певну суму знань, умінь і навичок. Підготувати учня до виконання тих чи інших функцій у суспільному житті. Тут розвиток особистості – безпосередній, стихійний наслідок навчання.</p> <p data-bbox="175 716 813 1265">2. Психолого-педагогічна підстава (фундамент) традиційного навчання полягає у твердженні, що розвиток відбувається спокійно за внутрішніми законами, а навчання, за виразом Л.С.Виготського: „плететься у хвості дитячого розвитку“, спираючись на сформовані поза навчальною предметністю психічні структури. Педагогічним наслідком цієї позиції став принцип доступності навчального змісту, навчання з гарантованими результатами. Звідси навчання зводиться в основному до вправлення пам'яті, уяви, сприйняття, являє собою заучування великої кількості різноманітних правил, способів вирішення окремих завдань.</p> <p data-bbox="175 1344 813 1489">3. Дитина – „об'єкт“ навчання. Вона саме учень, на якого спрямований вплив учителя. Діяльність іде від учителя, а дитина у силу її пасивності часто бездіяльна.</p> <p data-bbox="175 1601 813 1814">4. Мета діяльності вчителя й учня – засвоєння способу дій шляхом показу й тренування. Дається „рецепт“ дії. Кожне засвоєння дитиною вміння, як намисто, нанизується одне за іншим й при першому ж зіткненні з навчальним завданням розсипається.</p> <p data-bbox="175 1825 813 2072">5. Навчальний процес відбувається шляхом передачі навчальної інформації вчителем, показу і тренування. Головне завдання – засвоїти знання, сформувані навички й уміння. Загальні уявлення спираються на емпіричний досвід, підкоряючи його формування розумовим правилам.</p>	<p data-bbox="821 324 1444 358">Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова</p> <p data-bbox="821 358 1444 683">1. Сформувані у дитини певні здібності (рефлексія, аналіз, планування) із самовдосконалення. Виховати навчальну самостійність, домогтися перетворення учня на суб'єкт процесу навчання, зацікавлений у самозміні й здатний до неї. Тут розвиток особистості – прямий, а не опосередкований результат. Знання у даній системі є не самоціллю, а тільки засобом розвитку.</p> <p data-bbox="821 683 1444 1310">2. Педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє в процесі навчання викликати до життя ті процеси, які лежать у „зоні найближчого розвитку“ (Л.С.Виготський). У педагогічній практиці це виглядає таким чином: якщо дитина працює не в зоні свого засвоєного вміння, а в зоні найближчого розвитку, де за певних умов вона може розв'язати завдання, що раніше не розв'язувала, то цей механізм, може бути зафіксований педагогом, культурно інтерпретований і повернутий дитині як привласнена здібність. Навчання йде поперед розвитку, і педагог може допомогти дитині сформувати ще не сформовані здібності й тим сприяти її розвитку.</p> <p data-bbox="821 1310 1444 1568">3. Дитина – суб'єкт навчання – джерело енергії, активності, діяльності. Вона – партнер учителя у навчально-виховному процесі, вона не учень, а той, що вчить себе під керівництвом учителя. Діяльність іде від дитини, сам процес одержання знань здобуває характер навчальної діяльності.</p> <p data-bbox="821 1568 1444 1825">4. Мета навчальної діяльності полягає не просто у засвоєнні способу дії, а у засвоєнні теоретичної підстави, на якій будуються способи дій, тобто засвоєння принципу побудови дій. Принцип дає можливість людині здійснювати цілі серії дій даного класу, а не одну навчальну дію.</p> <p data-bbox="821 1825 1444 2072">5. Загальний принцип дії завдяки показу і перевірці не засвоїти. Його потрібно витягти зі способу й узагальнити, тобто провести елементарне дослідження, що формує теоретичне мислення. Загальний принцип дії по суті становить зміст теоретичного знання і є сутністю поняття. Тут оволодіння способом</p>

<p>6. Предметом спільної діяльності вчителя й учня є навчальний матеріал, знання, уміння, навички. Педагог викладає, передає інформацію, а учень її засвоює.</p> <p>7. Навички, уміння, знання засвоюються в основному шляхом вербального способу, показу і тренування, повторення та практичних занять. Поняття тут – абстрактна форма, убрана в словесне формулювання.</p> <p>8. Основні методи пов'язані з поясненням і показом.</p> <p>9. У традиційній школі одиницею педагогічної дії є урок або захід. При цьому спочатку вибирається одиниця педагогічного навчального матеріалу, а потім одиниця педагогічної дії.</p> <p>10. У традиційній школі мета уроку, мета вправи нав'язуються дитині зверху – дорослими. Чи сприйняла дитина дану мету, правила гри вчителя, педагога практично не хвилює. Фактично на уроці відбувається декларація певних цілей і завдань.</p> <p>11. Моделювання у навчанні використовується випадково. Його здійснення багато в чому залежить від ініціативи й творчого налаштування вчителя.</p> <p>12. У традиційній системі навчання використовуються такі форми пізнавальної діяльності учнів, як фронтальна, індивідуальна, групова, колективна. Ця методика в принципі технологізується, у її основі ле-</p>	<p>вирішення завдання важливіше, ніж факт оволодіння самим матеріалом. У навчанні за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова засвоюється не просто сума знань, а певна система понять, що і є основним компонентом змісту РН. Формується понятійне мислення.</p> <p>6. Предметом спільної діяльності учня й учителя є навчальна діяльність, яка, звичайно, передбачає певний навчальний матеріал. Учитель не викладає, а організує навчальну діяльність.</p> <p>7. Зміст понять розкривається за допомогою предметних дій. Поняття тут виступає не як форма словесного опису, а як підстава його практичного перетворення. Учні увесь час оперують характеристиками.</p> <p>8. У системі Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова основні методи пов'язані з організацією діяльності дітей.</p> <p>9. У РН одиницею педагогічної взаємодії є навчальне завдання, весь предметний зміст тут побудований через систему навчальних завдань. Тут спочатку вибирається одиниця навчальної дії, а потім уже педагогічний матеріал. Мета навчального завдання та її результат полягають у зміні самого учня, тобто діючого суб'єкта, а саме в оволодінні ним певними способами дії, а не в зміні предметів, знань, з якими діє учень.</p> <p>10. У навчанні за системою Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова вчитель повинен домогтися того, щоб дитина прийняла на себе це завдання, сформулювала його сама для себе, а для цього їй необхідно зіштовхнути з такою ситуацією, у якій вона виявить дефіцит своїх здібностей.</p> <p>11. Моделювання є найважливішою складовою частиною формування навчальної діяльності. Воно – інструмент з'ясування внутрішнього зв'язку в об'єкті вивчення. Модель тут є носієм форми фіксації знань про внутрішню будову об'єкта вивчення, вона допомагає учневі виявляти та конкретизувати способи дії, застосовувати їх для розв'язання нових варіантів навчальних завдань.</p> <p>12. У РН основною формою є колективно-розподілена діяльність. У ході вирішення навчального завдання виникають ситуації, коли всі наявні у дітей способи дій вияв-</p>
--	---

жить алгоритм, демонстрація, наслідування. Якщо дитина не встигає після п'яти повторень, то треба показати й повторити ще багато разів.

13. Навчальний процес дуже слабко сфокусований на успіхах і радісних переживаннях дітей.

ляються непридатними для його вирішення, потрібне спеціальне мистецтво педагога, ще створити ситуацію, у якій знайшовся хоча б один кмітливий учень. Здогад одного учня, по суті справи підготовляється навчальним діалогом за рахунок побудови вчителем цілої серії ситуацій, що вимагають здогадок. Таким чином, вся робота в класі вибудовується шляхом організації колективно-розподіленої діяльності між учителем-учнем і учнем-учнем. А основною формою роботи є навчальний діалог. У цьому принципова відмінність методики РН від традиційного. Вона не є технологізованою. Якщо дитина не міркує, не здогадується то можна скільки завгодно призивати її до того, щоб вона думала. Але не можна продемонструвати, алгоритмізувати здогадку, думку. Звичайно, поряд із колективно розподіленою діяльністю використовуються й традиційні форми організації пізнавальної діяльності учнів, але вже як допоміжні.

13. Увесь процес навчальної діяльності заснований на організації радісних переживань пізнання, на колективній праці, на самоврядуванні й самореалізації особистості, на організації успіху.

Додаток Б

Анкета:

1. Чи ставите Ви на уроці завдання корекції мислення і як його розв'язуєте?
2. Які умови створюєте для подолання розриву між теорією і практикою?
3. Які спеціальні прийоми стимулювання учнів до використання здобутих знань вводите у навчальний процес?
4. Якими спеціальними засобами полегшуєте дітям перехід від конкретного до абстрактного; від одиничного до загального?
5. Яким методам надаєте перевагу при подачі нового матеріалу?
6. У роботі над закріпленням вивченого матеріалу учнями надаєте перевагу:
 - а) репродуктивним вправам;
 - б) творчим вправам.
7. Чи створюєте проблемні ситуації у навчальному процесі з метою спонукання до роздумів, підвищення рівня самостійності здобуття знань?
8. Чи часто вам вдається на уроках формулювати питання проблемно-пошукового характеру так, щоб вони сприяли корекції мислення дітей?

Додаток Д

Протоколи для обстеження операцій мислення (представлені у вигляді таблиць)

Таблиця Д.1

Результати вивчення операції порівняння, аналізу

Предмети, що порівнюються	Подібність, відмічена учнем	Відмінності, відмічені учнем	Примітка (заохочення, навідні запитання, які надаються учню)
горобець і ворона			
буряк і морква			

Таблиця Д.2

Результати дослідження операції класифікації

Кваліфікаційна група	Група предметів, виділена учнем	Узагальнююче слово, виділене учнем	Характер допомоги

Таблиця Д.3

Результати дослідження операції узагальнення

Назви запропонованих учням картинок	Виділена учнем зайва картинка	Пояснення	Допомога, яка надавалась учню
Жовтий трикутник, зелений квадрат, червоний квадрат, синій квадрат			
Олівець, портфель, зошит, шапка			
Стіл, стільчик, книжкова шафа, чайник			
Огірок, картопля, полуниця, цибуля			
Зелене відро, виноград, кавун, вишня			

Таблиця Д.4

Результати визначення послідовності картинок

Назва серії сюжетних малюнків	Послідовність визначена дитиною	Обґрунтування	Допомога, яка надавалась учню
„Зважування“			
„Пожежа“			

Таблиця Д.5

Результати дослідження операції узагальнення

Назви запропонованих учням картинок	Виділена учнем зайва картинка	Пояснення	Допомога, яка надавалась учню
Заєць, коза, капуста, вівця			
Молоток, рубанок, пила, вікно			
Морква, груша, цибуля, картопля			
Окунь, карась, щука, качка			
Чашка, ложка, тарілка, стіл			
Трактор, літак, трамвай, пароплав			

Таблиця Д.6

Результати дослідження за методикою „Словник“

Слово, яке пропонується досліджуваному	Пояснення слова дитиною	Бали
велосипед		
ніж		
капельюх		
лист		
парасолька		
подушка		
цвях		
кінь		
хутро		

Додаток Е

Програмовий матеріал, який підлягає проблемному вивченню

Клас	Розділи програми	Зміст
1-й	Звуки і букви	<u>Поняття</u> : звуки мовлення, голосні та приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, подовженні приголосні, склад, наголос. <u>Правила</u> : способи позначення голосних і приголосних звуків буквами; способи позначення м'яких приголосних. <u>Способи дій</u> : поділ слів на склади; спостереження за вимовою окремих звуків; звуковий аналіз слова; складання звукових моделей слова і схем слова.
1-й	Речення	<u>Поняття</u> : речення; слово. <u>Правила</u> : речення складається зі слів, виражає закінчену думку. <u>Способи дій</u> : складання речення з окремих слів; складання речень за графічними моделями; за малюнками.
1-й, 2-й	Слово	<u>Поняття</u> : слова, що означають назви предметів; слова, що означають назви дій предметів; слова, що означають назви ознак предметів. <u>Правила</u> : слова-назви предметів відповідають на питання хто? що?; слова-назви дій предметів відповідають на питання що зробив? що робить? що буде робити?; слова-назви ознак предметів відповідають на питання який? яка? яке?; слова, що не відповідають на питання. <u>Способи дій</u> : розрізнення слів, що відповідають на питання хто? що?; змінення слів-назв предметів за числами; розрізнення предметів за їх діями;
2-й	Звуки і букви	<u>Поняття</u> : голосні та приголосні звуки, тверді й м'які приголосні, подовженні приголосні, склад, наголос, орфограма „Велика буква“. <u>Правила</u> : перенос слів по складах; вживання апострофа; вживання великої букви в іменах людей, кличках тварин, назвах міст, сіл, річок. <u>Способи дій</u> : поділ слів на склади; звуковий аналіз слова; складання звукових моделей слова і схем слова;
2-й	Речення	<u>Поняття</u> : слово, словосполучення і речення; розповідні, питальні, спонукальні речення; головні та другорядні члени речення. <u>Правила</u> : речення складається зі слів, виражає закінчену думку; побудова синтаксичних конструкцій; <u>Способи дій</u> : складання речення з окремих слів; спостереження за інтонацією; встановлення зв'язку слів у реченні; схематичне зображення зв'язку слів у реченні; поділ зв'язного висловлювання на речення; поширення речень за завданнями вчителя; складання речень за графічними моделями; за малюнками.
2-й	Текст	<u>Поняття</u> : зв'язне висловлювання, заголовок. <u>Правила</u> : текст складається з речень, пов'язаних між собою за змістом <u>Способи дій</u> : практичне розрізнення групи окремих ре-

		чень і тексту; складання двох-трьох речень за змістом серії сюжетних малюнків, пов'язування речень між собою; добір заголовків до тексту.
2-й	Формування орфографічних дій	<u>Поняття</u> : слабка і сильна позиція; орфограми слабких позицій; орфограма „м'який приголосний перед м'яким?“, звуки, які випадають. <u>Правила</u> : правопис слів із голосними звуками у слабкій позиції; правопис слів на орфограму „м'який приголосний перед м'яким?“, правопис слів із <u>випадними</u> звуками <u>Способи дій</u> : зміна слів за зразком один-багато, добір слів на перевірку орфограми „м'який приголосний перед м'яким?“, <u>випадного</u> звука.
3-й	Текст	<u>Поняття</u> : заголовок, зачин, основна частина, заключна частина, текст-опис, текст-розповідь. <u>Правила</u> : зв'язне висловлювання, будова тексту. <u>Способи дій</u> : розрізнення групи окремих речень і тексту; складання тексту за змістом серії сюжетних малюнків; добір заголовків до тексту; переказ прослуханого тексту; відновлення тексту з деформованих складових частин; порівняння текстів описового і розповідного характерів.
3-й	Слово	<u>Поняття</u> : пряме і переносне значення слова; багатозначні слова; омоніми; синоніми; антоніми. <u>Правила</u> : слова з протилежними значеннями; слова, які мають по 2-3 значення; слова, які звучать і пишуться однаково; слова, що позначають одне і те ж явище дійсності, називають одне і те ж по-різному. <u>Способи дій</u> : розрізнення багатозначних слів і слів-омонімів; добір синонімів, антонімів до заданих слів; використання їх у власному мовленні.
3-й	Будова слова	<u>Поняття</u> : споріднені слова, корінь слова, суфікс, префікс, закінчення, чергування звуків. <u>Правила</u> : корінь виражає основне смислове значення слова; відмінності між спільнокореновими словами і формами одного і того ж слова; префікси і суфікси надають слову нового смислового значення; закінчення слугує для зв'язку слів у реченні. <u>Способи дій</u> : підбір спільнокоренових слів, знаходження у них спільної частини; підбір і утворення слів із даним коренем; порівняння слів, близьких за звучанням, але з різними коренями та визначення у них кореня; підбір односуфіксальних і однопрефіксальних слів; розбір слова за будовою; словотворення.
3-й	Формування орфографічних дій	<u>Поняття</u> : слабка і сильна позиція; чергування звуків. <u>Правила</u> : правопис ненаголошених голосних [е], [и] у корені слова; правопис префіксів з-, с-, пре-, при-; чергування голосних і приголосних звуків у корені слова. <u>Способи дій</u> : способи перевірки написання ненаголошених голосних [е], [и] у корені слова; способи перевірки орфограм слабких позицій у закінченнях слів; способи перевірки написання дзвінких і глухих приголосних у кінці слів.
4-й	Речення	<u>Поняття</u> : головні та другорядні члени речення, підмет і

		<p>присудок; граматична основа; однорідні члени речення; складне речення.</p> <p><u>Правила:</u> підмет – це слово, про яке говориться у реченні; присудок – це слово, яке вказує на те, що робить підмет; логічні та граматичні зв'язки слів у реченні; двохсторонній зв'язок підмета і присудка; кома у реченні; складне речення складається з двох простих речень.</p> <p><u>Способи дій:</u> поширення речення за допомогою другорядних членів; спостереження за інтонацією; встановлення зв'язку слів у реченні; схематичне зображення зв'язку слів у реченні; складання речень за графічними моделями; поданими словами; розрізнення простих і складних речень; розбір речень за членами речень.</p>
4-й	Слово	<p><u>Поняття:</u> лексичне і граматичне значення слів; категорія роду; категорія числа; категорія відмінка.</p> <p><u>Правила:</u> закінчення – показник граматичного значення слів; постійність категорій роду в іменника; дієслова змінюються за родами; іменники змінюються за числами і відмінками; вживання великої букви у власних назвах, у назвах книжок, журналів, газет, кінофільмів і мультфільмів.</p> <p><u>Способи дій:</u> визначення лексичного значення слова (відшукування спільних і головних властивостей предмета, названого словом); змінювання іменників за числами і за відмінками; дієслів і прикметників за родами і за числами.</p>
4-й	Частини мови.	<p><u>Поняття:</u> іменник, дієслово, прикметник, прийменник.</p> <p><u>Правила:</u> іменники відповідають на питання хто? що? і означають назву предмета; дієслова означають дію предметів і відповідають на питання що зробив? що робить? що буде робити?; прикметники відповідають на питання який? яка? яке? і позначають ознаку предмета; прийменники не відповідають на питання, написання прийменників з іншими словами.</p> <p><u>Способи дій:</u> узгодження дієслів з іменниками; виділення прикметників у тексті за запитаннями; зв'язок іменників з прикметниками; розрізнення за питаннями частин мови. розбір речень за частинами мови.</p>

Додаток Ж

Фрагменти уроків.

Ж.1. Тема. Спостереження за значенням слів, які означають назви предметів, назви ознак, дій, їх роллю у мовленні (2 клас)

Мета. Повторити на які групи поділяються слова; формувати вміння спостерігати за значенням слів, які означають назви предметів, назви ознак, дій, їх роллю у мовленні. Розвивати порівняння, аналітико-синтетичну діяльність, вміння класифікувати.

II. Основний етап.

1. Відгадування загадки.

Відгадайте загадку.

Білі зуби має, та усі ховає.

Довгі коси має, та не заплітає. (Кукурудза)

Які слова допомогли відгадати загадку? На які питання вони відповідають? Що означає кожне з цих слів?

2. Знаходження зайвого слова.

а) Гра «Яке слово зайве?»

Кукурудза, пшениця, картопля, гречка.

б) „Знайди слово“.

Кукурудза (яка?) - ...

в) „Знайди слово“. (Мал.: дівчинка і квіточки.)

Слова на картках: ніжна, красива, запашна, рожева, висока, худенька, добра, колюча, ласкава.

Хто? – дівчинка - ...

Що? – квіточка - ...

Ж.2 Тема. Слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, службові слова (2 клас)

Мета. Повторити питання, на які відповідають слова-назви предметів, слова-назви ознак, слова-назви дій, службові слова. Формувати вміння доповнювати речення потрібними словами, добирати слова-назви дій до слів-назв предметів. Ознайомити із службовими словами, вияснити їх роль у мовленні. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, порівняння, узагальнення.

II. Основна частина

1. Читання вірша.

Прочитайте вірш. Про кого тут розповідається?

Холодно зараз в лугах і лісах, -

Все потонуло в глибоких снігах,

Бігають зайчики, мерзнуть, тремтять,

Затишок хочуть собі відшукать.

2. Виконання практичних вправ.

Доповнення речення словами.

Доповніть речення словами. Запишіть.

Зайчики – (які?) білі, ...

2.2. Поєднання слів за змістом.

З'єднайте слова за змістом.

Хто? Що?

Зайчики

Вітер

Що роблять? Що зробив? Що робив?

стогне, завив, виє, стука у вікно

бігають, мерзнуть. тремтять

2.3. Редагування речення.

Змініть слова, які у дужках, так, щоб вийшло речення.

Бігають зайчики білі в (луги) і (ліси).

3. Робота з таблицею.

а) Читання таблиці.

Прочитайте таблицю. (У таблиці заповнені 1 та 4 графи, 2 та 3 заповнюються у процесі бесіди).

б) Аналіз таблиці. Постановка проблемного запитання.

Вчитель. Яку роботу виконують слова-назви предметів? На які питання відповідають? Прочитайте у таблиці слова-назви предметів.

Яку роботу виконують слова-назви ознак? слова-назви дій? Прочитайте у таблиці слова-назви ознак, слова-назви дій. Поставте до них питання. Чи можна поставити питання до слів *в, і*? Як називаються такі слова? Яку роботу виконують у мовленні?

Слова	На яке питання відповідає	Яку роботу виконує	Як називається
Зайчики білі	хто? які?	називає предмет називає ознаку предмета	слова-предмети слова-ознаки
Бігають бігають (де?) у лугах; (що?) (луг) і в	що роблять що? не можна поставити питання не можна поставити питання	називають дію предмета називають предмет для зв'язку слів у реченні для зв'язку слів у реченні	слова-дії слова-предмети службове слово службове слово
бігають (де?) у лісах (що?) (ліси)	що?	називають предмет	слова-предмети

Ж.3. Урок 1.

Тема. Розрізнення споріднених слів і змінених слів.

Мета. Вправляти учнів у вмінні знаходити різні зміни одного й того ж слова. Формувати вміння доводити, що деякі слова споріднені; знаходити їх у тексті. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, узагальнення, вміння робити висновки, мовлення; розширювати словниковий запас.

II. Основний етап.

1. Знаходження у вірші різних змін одного слова. Доведення, що слова побілити і побіліти споріднені.

ПОРОША

Мов хазяєчка хороша,

Побілила все пороша.

Стало біле все довкола —

Білі луки, біле поле,

Білий шлях і білий рів.

*Зайчик в лісі побілів
І радіє: — Ну й хороша
Ця хазяєчка пороша!*

Знайди у віршику різні зміни слова *білий*. Скільки їх?

Назви слова з вірша, які пояснюються словом *білий*. Доведи, що *побілити* і *побіліти* — різні слова, але споріднені. Покажи це на схемі. Пригадай інші споріднені з ними слова і допиши їх поруч.

2. Знаходження споріднених слів.

Спробуй визначити, які звуки вчить вимовляти скоромовка.

*Сім братів-малярів
В королівстві кольорів.
Кожен маляр королює,
В королівстві малярує.*

Знайди серед слів скоромовки споріднені. Працюй із моделлю! Слова випиши. Додай до них ті, які ще пригадаєш. Познач спільний корінь.

Ж.4. Урок 2.

Тема. Розрізнення споріднених слів і змінених слів. Пояснення правопису слів із орфограмами.

Мета. Вправляти учнів у вміння розрізняти споріднені слова і змінені слова; знаходити слова з орфограмами, пояснювати їх. Розвивати аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, мовлення; розширювати словниковий запас учнів.

II. Основний етап.

1. Запис скоромовки з пам'яті. Пояснення правопису орфограм. Знаходження групи споріднених слів.

Прочитай скоромовку. Навчись вимовляти її правильно і швидко.

На столі стоїть сільничка, у сільничці сіль.

Запиши скоромовку з пам'яті. Але спочатку підкресли в ній усі орфограми й поясни правопис. Скільки орфограм підкреслено в тебе? А скільки з них — орфограми слабких позицій?

Випиши зі скоромовки споріднені слова, познач спільний корінь.

Друзі-розумники виконали завдання по-різному.

Тетянка виписала такі слова: *сіль, сільничка, у сільничці*.

Даринка — такі: *сіль, сільничка*.

Хто з дівчаток має рацію?

2. Виписування слів у дві групи: зміни слова, споріднені слова

Послухай вірш.

*Ми діти-книголюби,
Дівчатка й хлопчаки.
Часу дарма не губим —
Читаємо книжки.
Читаєм рідне слово,
Що дзвонить нам, як спів,
Святу вивчаєм мову
Своїх батьків-дідів.
Ми діти-книголюби,
Ми діти дум і мрій,
Ми рідну книжку любим*

Грідну мудрість в ній.

Прочитай вірш і знайди у ньому споріднені слова. Чи не потрапили до споріднених слів зміни того самого слова?

Випиши слова, споріднені зі словом *книжки*, в один стовпчик, а зміни цього слова – в інший.

Яке історичне чергування відбулося в корені цих слів? Поясни, як ти розрізняєш, де споріднені слова, а де зміни того самого слова.

Ж.5. Тема уроку. Споріднені слова. Корінь слова. (3 клас)

Мета: Вправляти учнів у вмінні добирати споріднені слова, утворювати слова зі складів; формувати в учнів вміння розрізняти лексичне значення споріднених слів. Розвивати пам'ять, аналітико-синтетичну діяльність, вміння робити висновки.

II. Основний етап.

1. Виконання тренувальних вправ.

1.1 Читання вірша. Запис його з пам'яті.

Прочитайте рядки вірша. Підготуйтеся записати з пам'яті.

Ви знаєте, як липа шелестить

У місячні весняні ночі?

Доберіть споріднені слова до виділеного слова. Ставте до них питання.

1.2 Утворення слів із складів. Самостійна робота.

Зі складів утвори слова. Спиши.

Нонь вес ка нян вес ка вес ня ні

1.3 Добір підписів до малюнків.

Розглянь малюнки і підбери до них підписи.

(Малюнки. Розлога липа, маленька липа, листок і цвіт липи.)

2. Оволодіння способом розрізнення лексичного значення споріднених слів.

2.1 Робота з таблицею.

Прочитай запитання та споріднені слова у таблиці.

Як назвати одним словом?

Яке дерево зображено на малюнку?	липа
Як називають маленьку липу?	липка
Як назвати липу пестливо?	липонька
Як сказати про листок липи? Про цвіт?	липовий
Як зветься місяць, коли цвіте липа?	липень
Як називають ліс, де росте тільки липа?	липняк

2.2 Хвилинка міркування. Розв'язання проблемних запитань.

Поміркуймо разом!

Чи допоможуть запитання пояснити значення кожного спорідненого слова?

Яким словом із цієї групи можна пояснити значення всіх інших слів?

Яка частинка у всіх словах спільна за звучанням та значенням?

Свої відповіді звірте з правилом.

Ж.6. Урок 1.

Тема. Розрізнення змінених слів і спільнокореневих слів письмово з граматицим завданням. (3 клас)

Мета. Закріплювати вміння знаходити у тексті групи споріднених слів, розрізняти спільнокореневі слова і змінені слова. Формувати вміння добирати слова за схемою. Розвивати аналіз, синтез, порівняння, усне та писемне мовлення.

II. Основний етап**1. Списування з коментуванням.**

Прочитайте опис. Спишіть із коментуванням.

Липа – листяне дерево з розлогою пишною кроною, яка нагадує великий шар. Листя у липи зубчасте, серцеподібне. Цвіте дерево жовтими, пахучими, медоносними квіточками.

2. Знаходження у тексті груп споріднених слів.

Знайдіть у тексті дві групи споріднених слів. Виділіть у них корінь. Додайте до кожної групи споріднених слів ще інші.

3. Добір слів за схемою. Розрізнення спільнокореневих слів і змінених слів.

Розгляньте схему і доберіть потрібні слова.

Змінені слова	Золоті меди	спільнокореневі
За зразком один – багато		які? золоті
За питаннями:		що?
чого? (немає)		який?
чому? (даю)		
що? (знаходжу)		

Ж.7. Урок 2.

Тема. Списування з граматицими і мовленнєвими завданнями. Розрізнення синонімів і спільнокореневих слів. (3 клас)

Мета. Вдосконалювати вміння знаходити у тексті слова синоніми, добирати спільнокореневі слова. Формувати вміння усно складати розмову бджілки і розквітлої акації. Розвивати усне мовлення розумово відсталих учнів, аналітико-синтетичну діяльність, порівняння.

II. Основний етап.**1. Виразне читання тексту в особах.**

Підготуйтеся виразно прочитати текст в особах.

Якось прилетіли бджоли ранком – липу не впізнати.

Яке це дерево може похвалитися таким прекрасним, золотистим цвітом, - загули поміж себе бджілки. – І скільки в ньому соку!

- Хай здорові будуть люди від мого цвіту і від мого меду, - говорила липа, горда за свій чудесний цвіт.

2. Списування. Визначення синонімів-прикметників.

Спишіть. Підкресліть синоніми-прикметники.

3. Знаходження спільнокореневих слів у тексті. Добір до них інших споріднених слів.

Знайдіть спільнокореневі слова у тексті. Додайте ще інші спільнокореневі, що відповідають на питання які? Виділіть у них корінь.

4. Усне складання розмови бджіл і розквітлої акації.

Складіть усно розмову бджіл і розквітлої акації.

Ж.8. Урок 3.

Тема. Розвиток умінь класифікувати мові явища (споріднені слова, змінені слова, синоніми). (3 клас)

Мета. Вправляти учнів у вмінні змінювати слова за зразком один-багато, утворювати слова зі складів. Формувати вміння групувати слова за певною мовною ознакою. Розвивати синтез, порівняння, вміння класифікувати, усне та писемне мовлення.

II. Основний етап.

1. Змінювання іменників за зразком один-багато

1. Прочитай вірш. Для чого діти саджають дерева?

Ми посадим липи і клени,

Буде наше місто зелене.

*Ми посадим в полі **тополі**.*

Хай вони зростають поволі.

Змініть виділені слова (іменники) за зразком один – багато. Запишіть. Які букви з'явилися в кінці змінених слів? Обведіть ці букви рамочкою.

2. Утворення слів із складів.

Зі складів утворіть слова. Запишіть.

по то лька то по ний ли

3. Реконструювання речення.

Прочитайте. Змініть слова у дужках так, щоб вийшло речення. Спишіть.

Дерева задзвенять над (місто) (гілки).

4. Групування слів.

Як можна по групувати слова

Гілка, гілля, віття, гілочка, гілками?

(Якщо учні не визначають самостійно ознаку угруповання запропонованих слів, їм пропонується наступне завдання, де вказується ознака угруповання.)

Випишіть ці слова в три колонки.

Спільнокореневі слова Змінені слова Близькі за значенням

Ж.9. Тема. Граматичне значення роду. Граматичні відмінності іменників чоловічого і жіночого роду.

Мета. Формувати вміння визначати граматичне значення роду під керівництвом учителя. Розвивати порівняння, аналіз.

II. Основний етап.

1. Порівняння слів. Визначення роду поданих іменників.

Порівняйте слова у кожній парі.

Бик – корова, віця – баран, цап – коза, дядько – тітка, дідусь – бабуся, Сергій – Любов, брат – сестра, батько – матір, курка – півень.

Визначте рід поданих іменників.

(При визначенні роду діти звертали увагу на лексичне значення слів.) Під керівництвом вчителя учні зробили висновок: граматичне значення роду іменників – назв істот пов'язане зі статтю цих істот. Потім визначали граматичні відмінності іменників чоловічого і жіночого роду. Відображували це діти на моделях. Тобто розподілили слова за такими моделями: (с.16, зошит)

Зафіксували, які закінчення мають іменники чоловічого роду, а які – жіночого. Поряд записували свої приклади. У зошитах учнів це виглядало так: (с.17, зошит).

Потім учні виконували наступне завдання.

2. Визначення закінчення у словах. Постановка проблеми.

Прочитайте слова. Визначте закінчення.

Дівчина, немовлятко, дитяtko, хлопчик. Кінь, кобила. Чоловік, жінка, курча, теля.

Учні розподіляли подані іменники за родами:

іменники чол. роду _____ іменники жін. роду _____

Перед учнями виникла проблема „В який стовпчик записати слова: **немовляtko, дитяtko, курча, теля?**“

На допомогу приходить вчитель і підказує, що про іменники-назви істот, що не вказують на стать (а це назви малечі) говорять, що вони мають середній рід, тобто не чоловічий і не жіночий. І після того, учні записували іменники середнього роду.

Ж.10. Тема. Колективне складання розповіді за картиною і за спостереженнями. Запис складеного твору.

Мета. Актуалізація знань про речення, про слова-назви предметів, слова-назви ознак. Формування в учнів умінь складати розповідь за картиною і за спостереженнями. Розвивати усне та писемне мовлення, аналітико-синтетичну діяльність.

II. Основний етап.

2.1 Каліграфічна хвилинка.

З-під землі пробивається зелена травичка.

2.2 Актуалізація опорних знань.

Прочитаємо хором записане речення (за указкою). Порахуємо скільки слів у реченні. Як пишеться перше слово? Що ставиться в кінці? Слова в реченні пишуться разом чи окремо?

Учні списують самотійно з дошки, стиха кожен диктує собі по складах.

Як напишемо схему речення?

З-під _____

2.3 Колективне складання тексту за картиною. Запис речень на дошці і в зошитах.

Тепер поаявляємо.

Учитель розповідає: Прийшла весна. Настали теплі весняні дні.

Сашко: Зеленіють поля. Небо голубе і чисте.

Катя: Сонце гріє тепло.

Богдан: На деревах є бруньки.

Учитель: З пагорбів збігають дзвінкі струмочки.

Погляньте на картину (перші весняні квіти). Що ви уявляєте?

- **Марія:** Я бачу галявину і квіточки.

- **Учитель.** Яка галявина – сумна чи весела? Чому весела? (На ній зацвіли квіти). Ще кого ви бачите на картині? (Пташок). Складіть речення про пташок.

- **Учні:** Прилетіли пташки з теплих країв. Пташки співають радісно.

- **Учитель.** А ще які речення можна скласти за цією картиною?

- **Учні:** Цвітуть фіалки. Синіють проліски. Зацвіла верба.
- На небі хмарки. Небо синє. Сонечко є.

Учитель: Повторимо хором речення *Лісові галявини вкрили перші весняні квіти. Юро, пиши на дощці, а всі у зошитах.*

2.4 Складання речення зі слів.

Складемо речення зі слів *у, затьохкають, садах, солов'ї*. Запишемо в зошитах і на дощці.

Прочитаємо хором усі речення, що ми записали. Чи зв'язані вони за змістом?

Ж.11. Тема. Повторення знань про речення. Списування речення з друкованого тексту за пам'яткою.

Мета. Актуалізувати знання про речення. Формувати вміння списувати речення за пам'яткою. Розвивати увагу, пам'ять, писемне мовлення, аналітико-синтетичну діяльність.

II. Основний етап.

2.1 Читання пам'ятки.

Попрацюймо разом!

Розгляньте малюнок і прочитайте пам'ятку, яку приготував нам Барвінок.
(Мал. Барвінка)

Як навчитися списувати

1. Прочитай речення. повтори його спочатку голосно, а потім подумки.
2. Поділи на склади слова. Постав наголос у слові.
3. Напиши речення, диктуючи собі по складах.
4. Прочитай написане, поділи слова на склади.
5. Звір написані слова по складах із записом на дощці чи в підручнику.

2.2 Списування речення за пам'яткою.

Повчися користуватися пам'яткою. Спиши речення.

Ой, снігу, снігу білого накидала зима!

Ж.12. Тема. Перевірка написання ненаголошеного голосного за допомогою наголосу (зміна слова). (2 клас)

Мета. Вправляти учнів у вмінні визначати наголошені та ненаголошені голосні, визначати звук у слабкій позиції. Формувати вміння змінювати слова так, щоб звук був у сильній позиції способом зміни слова. Розвивати фонематичний слух, мовлення, аналітико-синтетичну діяльність, порівняння, узагальнення, вміння робити висновки.

II. Основний етап.

1. Списування прислів'їв із пропусками. Постановка проблемного завдання.

Прочитайте народні прислів'я.

1. Сніг, завірюха, бо вже [зима] до вуха.

2. [Висна] днем красна, а на хліб тісна.

Спробуйте пояснити зміст другого прислів'я.

Спишіть прислів'я з пропусками. Покажіть, які букви сперечаються за місце в слові. Як дізнатись, які букви пишуться у сумнівних місцях? Щоб з'ясувати це, виконайте таке завдання.

2. Розв'язання проблемного завдання.

Випишіть з прислів'я у завданні 1 слова з пропусками — у стовпчик, одне під одним.

Змініть слова так, щоб звук був у сильній позиції орфограма зникла. Зміни запишіть поруч.

зима зими, весна весни

Якими буквами позначені у цих словах звуки під наголосом? Чи підказує це, яку букву обирати для звука слабкій позиції?

(Учні роблять висновок, що обирати букву для звука у слабкій позиції допомагає його сильна позиція.)

Впишіть букви на місці пропусків. У своєму записі покажіть, що обирати їх вам допомогли сильні позиції звуків.

3. Побудова моделі перевірки орфограми.

Побудуйте модель перевірки орфограм.

Змінюючи слова з метою перевірки орфограм, учні спостерігали у різних змінах слова чергування звуків, яке відрізняється від позиційного: воно не залежить від позиції звуків у слові (історичне чергування). З урахуванням цих чергувань виводилося спеціальне правило, за яким перевіряються орфограми слабких позицій голосних звуків – у тих випадках, коли сильну позицію для них знайти не вдається.

Ж.13. Тема. Історичне чергування голосних звуків [e]-[i], [i]-[o].

Мета. Вправляти учнів у вмінні порівнювати звуки і букви. Формувати вміння знаходити у словах звуки, які чергуються. Формувати вміння робити висновки. Розвивати фонематичний слух, розумові операції: аналіз, порівняння, узагальнення.

II. Основний етап.

1. Знаходження у словах звуків, які чергуються. Порівняння звуків і букв.

Спишіть пари слів.

Ячменю — ячмінь, герби — герб.

Спочатку учні знаходили звуки, які чергуються в основах цих слів. Виписували ті, що позиційно чергуються. Нижче писали їх букви, порівнювали звуки і букви. Спостерігали, чи можна це чергування почути? А побачити? Потім виписували звуки, які чергуються незалежно від наголосу. Нижче писали букви на їх позначення і знову порівнювали звуки і букви. У результаті такої роботи учні підводилися до висновку: що ми чуємо і бачимо це чергування. Далі учням повідомлялося, що в українській мові збереглося давнє чергування звуків. Звук [e], коли він в закритому складі, змінюється на [i]: *яч-ме-ню*, але *ячмінь*. Так само змінюється на [i] звук [o]: *ко-ні*, але *кінь*. Таке чергування називають історичним. Адже прийшло воно до нас із далекої історії. Учні пригадують, що таке закритий склад. (Він закінчується приголосним, який ніби «закриває» голосний звук, після якого він стоїть.)

На наступному етапі учні виконували таке завдання:

2. Спостереження за позиційним та історичним чергуванням звуків.

Скажіть, про яке чергування йдеться:

1. *Різні звуки – та сама буква.*

2. *Різні звуки – різні букви.*

Прослідковували, у якому випадку чергування позиційне. А в якому – непозиційне, історичне? На таких прикладах:

Тетянка перевіряла слово пром_ні.

Зміна промінь не підходить: чергування з [i] – історичне. Як не змінювала слово, сильної позиції немає!

Миколка допоміг Тетяні: слово **промінь** підказує, яку букву писати. З [i] чергується наголошений [e], а не [u]. Отже, з двох літер в орфограмі Е, И обираємо Е:

промені промінь ([i]/[e]). Як ви думаєте, Миколка правильно мислить?

3. Порівняння слів з ненаголошеним [e].

Після роздумів, учням пропонувалося порівняти слова у кожній парі:

Корені — корінь, семи — сім, осені — осінь.

Знайти у словах орфограми ненаголошені [e], [и] й підкреслити їх олівцем. І подумати чи пояснює це міркування хлопчика, чому в цих словах пишеться буква Е?

Потім учні розказували, як будуть перевіряти ненаголошені [e], [и] в словах з історичним чергуванням. Для цього використовували модель:

На таких спостереженнях учні підводилися до висновку, що в українських словах не завжди можна перевірити ненаголошений [и] наголосом. Тоді допомагає таке правило: якщо цей звук чергується з [i], то на письмі він позначається буквою Е (після м'якого приголосного — Є).

Ж.14. Тема. Ненаголошені [e], [и] у коренях слів, позначення їх на письмі (3 клас)

Мета. Повторити вміння ділити слова на склади, визначати наголос у словах. Вправляти учнів у вмінні визначати наголошені та ненаголошені голосні звуки. Актуалізувати знання про спорідненні слова. Формувати вміння перевіряти написання слів з ненаголошеними [e], [и] способом добору споріднених слів. Розвивати аналітико-синтетичну діяльність, порівняння, абстрагування.

II. Основний етап.

1. Підведення учнів до сприймання нового матеріалу. Поетична хвилинка.

Прочитайте вірш. Що ви уявляєте?

Навкруги казкові шати —

Сиве плетиво гілок.

Спробуй зразу відгадати,

Де тут в'яз, а де дубок,

Де калина, де шипшина,

Де черешенька мала.

Все зима запорошила,

Запушила, замела.

2. Виконання тренувальних вправ.

2.1 Поділ виділених слів для переносу. Знаходження зайвого слова.

На дошці записані слова.

Яке з цих слів зайве? Чому?

Зима, зимовий, зими, зимонька, взимку, по-зимньому

Поділіть для перенесення виділені слова. Поставте у них наголос.

2.2 Порівняння вимови наголошених і ненаголошених голосних звуків [e], [и].

Встановлення висновку.

Спишіть слова. Порівняйте вимову наголошених і ненаголошених голосних звуків [e], [и]. Як вимовляється ненаголошений [e]? А ненаголошений [и]?

3. Перевірка написання слів з ненаголошеними звуками [e], [и]. Постановка проблеми.

Прочитайте народну прикмету. Вимовте голосні звуки у виділених словах спишіть. Підкресліть склади з ненаголошеними [е], [и].

Якщо білка мостить гніздо на в_сокому дер_ві, то буде м'яка з_ма.

Як перевірити написання слів з ненаголошеними звуками [е], [и]? Спробуйте «відкрити» правило.

4. Розв'язання проблеми.

Учні роблять висновок, що ненаголошені склади в_с-, -р_-, з_м-. Добирають такі слова, щоб у коренях з'явилися звуки [е], [и] (*вись, дерева, зими*).

Щоб виявити перевірне та перевірюване слова, співвідносять (порівнюють) звуковий та буквеній склад коренів даних слів, перевірне та перевірювані слова розрізняють на звукографічній (буквеній) основі.

Щоб навчити учнів розрізняти перевірне і перевірювані слова. застосовували такий алгоритм:

Перевірне і перевірюване слова

1. Визнач корінь у споріднених словах.

2. Постав у них наголос.

3. Вимов (прочитай) слово, міркуй:

Звуки і букви співпадають

у корені

перевірне

звуки і букви не співпадають

у корені

перевірюване

Ж.15. Урок 1.

Тема. Правопис суфікса -ник-.

Мета. Актуалізувати знання про суфікс. Формувати вміння визначати орфограму в суфіксі, знаходити перевірне слово, робити висновки. Розвивати спостережливість, порівняння, аналіз, узагальнення.

II. Основний етап.

1. Записування слів. Визначення у них суфіксів.

Назви людину, яка:

Показує фокуси.

3. *Мурує печі.*

Працює на пасіці.

4. *Вирощує сад.*

Запиши слова, які в тебе вийшли, орфограми в суфіксах пропусти. Суфікси познач.

2. Знаходження слова без орфограми у суфіксі. Доведення, що воно може бути перевірним для інших.

У якому слові орфограми в суфіксі немає? Може воно бути перевірним для інших?

Доведи, що в слові *садівник* той самий суфікс, що й у інших словах.

Упиши букву И на місці пропусків у суфіксах.

Ж.16. Урок 2.

Тема. Правопис суфіксів –ець-, -чик-, -щик-, -ель-.

Мета. Актуалізувати знання про суфікс. Формувати вміння визначати орфограму в суфіксі, знаходити перевірне слово або перевіряти правопис за словником, робити висновки. Розвивати спостережливість, порівняння, аналіз, узагальнення.

II. Основний етап.

1. Записування слів у зошити. Підкреслення орфограм слабких позицій. Позначення у словах суфіксів.

Прочитай слова. Кого вони називають?

1) *переможець, запорожець;*

- 2) льотчик, лускунчик;
- 3) гонщик, барабанщик;
- 4) учитель, вихователь.

Слова запиши. Підкресли орфограми слабких позицій. Познач у словах суфікси.

2. Доведення, чи буде перевірним слово гонець для слів у першому рядку шляхом визначення сильної позиції у суфіксі цього слова.

Як ти вважаєш, чи буде перевірним для слів у першому рядку слово *гонець*?

3. Постановка проблеми. Перевірка орфограми у суфіксах -чик-, -щик-, -тель-.

Спробуй знайти слова з наголошеними суфіксами -чик-, -щик- і -тель-. (Учні не знаходять слова з наголошеними суфіксами -чик-, -щик- і -тель-) Запропонуй, як надалі перевіряти орфограми у цих суфіксах? Може, за словником? А чи можна їх запам'ятати?

4. Розв'язання проблеми. Підведення учнів до висновку.

Для суфіксів -чик-, -щик-, -тель- не можна знайти перевірку в словах живої мови. Голосний у цих суфіксах не буває наголошеним. Яку букву слід писати, можна подивитись у словнику. А краще їх запам'ятати.

5. Закріплення вивченого. Складання таблиці.

Як ти вважаєш, чи варто скласти таблицю суфіксів?

Друзі-розумники вирішили, що варто. Вони будуть заносити до неї суфікси, які вивчатимуть.

У таблиці будемо записувати суфікси, де є орфограми слабких позицій.

Під керівництвом вчителя розумово відсталі учні склали таблицю, яка матиме продовження на наступних уроках.

Правопис суфіксів

Суфікси	Приклади слів	Перевірка
-ник-	горшник, ялинник	квітник
-ник-	фокусник, пасічник	садівник
-ець-	переможець, запорожець	гонець
-чик-	льотчик, лускунчик	за словником
-щик-	барабанщик, гонщик	за словником
-тель-	вихователь, учитель	за словником

Ж.17. Урок 1.

Тема. Правопис закінчень у словах-назвах дій, які відповідають на питання що зробили?

Мета Актуалізувати знання про слова-назви дій, вправляти учнів у вмінні визначати закінчення у словах, знаходити орфограму слабких позицій. Шляхом розв'язання завдань підвести учнів до висновку, що у закінченнях слів, які називають дію багатьох виконавців, буква Е ніколи не сперечається з буквою И. Тому у кінці цих слів завжди пишеться И. Розвивати увагу, порівняння, аналітико-синтетичну діяльність. Формувати вміння робити висновки.

II. Основний етап.

1. Знаходження у вірші слів з орфограмами.

Прочитайте рядки з народної пісеньки.

*Два півники, два півники
Горох молотили,
Дві курочки-чубарочки
До млина носили.*

Після прочитання, учні підкреслювали олівцем усі орфограми у вірші, рахували скільки їх вийшло? Назвали тих, про кого розкажується у вірші. Слова-назви записували. Позначали основи й закінчення.

Потім відповідали на запитання „На що вказують закінчення цих слів: на „один“ чи на „багато“? Поясніть, чому звук [и] позначений у цих закінченнях буквою И“. У подальшому навчальні дії учнів спрямовувалися таким чином:

2. Знаходження слів, які називають дії. Визначення у них закінчень.

А тепер знайдіть слова, які називають дії – те, що робили півники і курочки-чубарочки. Випишіть ці слова. Знайдіть в них закінчення. Для цього змініть їх: зв'яжіть зі словами *півник* і *курочка-чубарочка*. Що змінилося в словах-назвах дій? Порівняйте закінчення в словах-назвах дій, коли вони називають дію когось одного і коли – дію багатьох. Якою буквою закінчуються ці слова, якщо називають дію багатьох?

3. Постановка проблеми.

Як ви думаєте, чи може звук [и] в цих словах позначатися буквою Е? Чи сперечається буква Е з буквою И за місце в закінченнях?

Перевірте себе, виконуючи наступне завдання.

4. Розв'язання проблеми. Запис висловів без дужок. Знаходження орфограм слабких позицій.

Прочитайте. Слова в дужках змініть.

Качки (пливти). Гуси (йти). Діти (підійти). Зайці (втекти).

Запишіть вислови без дужок. Щоб правильно позначити буквами звуки у слабких позиціях, дивіться на слова в дужках. Орфограми слабких позицій підкреслюйте! У словах-назвах дій позначте закінчення. На що вони вказують: на „один“ чи на „багато“? Зробіть висновок про те, яка буква пишеться у закінченнях таких слів.

У процесі таких практичних спостережень і роздумів, розумово відсталі молодші школяри під керівництвом вчителя прийшли до висновку, що у закінченнях слів, які називають дію багатьох виконавців, буква Е ніколи не сперечається з буквою И. Тому у кінці цих слів завжди пишеться И. Таку орфограму можна не пропускати, а впевнено писати букву И. Але підкреслювати її треба: *співали, грали, стояли, бігли*.

5. Закріплення вивченого.

Прочитайте слова. Знайдіть в них закінчення й назвіть їх. Визначте, на що ці закінчення вказують: на „один“ чи на „багато“.

Солов'ї Зозуленьки Лелеки Горобчики Ворони Жабки Цвіркуни Цуценята Котики

Спишіть слова і замість крапок додайте до них назви дій (що робили?). У словах, які списуватимете, підкреслюйте орфограми слабких позицій. У тих словах, які добиратимете, – пропускайте. Яку орфограму пропускати не будете? Чому? А підкреслювати її треба?

Ж.18. Урок 2.

Тема. Правопис закінчень у словах-назвах дій, які відповідають на питання що робити? що зробити?

Мета. Актуалізувати знання про слова-назви дій. Шляхом розв'язання завдань підвести учнів до висновку, що у словах-назвах дій, які відповідають на питання що робити? що зробити?, кінцевий звук [и] завжди позначається буквою И. Розвивати увагу, аналітико-синтетичну діяльність, узагальнення.

II. Основний етап.

1. Читання тексту. Актуалізація опорних знань.

Прочитайте текст.

Усім відомі народні думи. Їх складал[и] й співал[и] співці-кобзарі. Це були старі, сліпі козаки, які втратил[и] зір у боях.

Думи співал[и] при звуках кобзи.

Знайдіть у тексті слова-назви дій, які відповідають на питання *що робили?* Перевірте, чи коли-небудь сперечаються *И* з *Е* за місце на кінці цих слів.

2. Постановка проблемного питання.

А чи сперечаються И з Е за місце на кінці слів-назв дій, які відповідають на питання що робити? що зробити?

Для цього виконайте наступне завдання.

3. Розв'язання проблемного завдання.

Послухайте уривок із вірша Наталі Забіли.

Гарна пісня в жабеняти.

Любить пісню цю співати

Всенька жаб'яча сім'я:

Жабка-дід і жабка-бабка

І маленьке маленя

Жабенятко-жабеня.

Нумо пісню цю співати,

Нумо жабкам помагати:

Кумки-кумки,

Кваки-квак,

Сквере-ке-ке,

Кудкудак!

Прочитайте вірш. Спробуйте проспівати пісеньку разом із жабками!

А тепер знайдіть в цьому вірші слова-назви дій, які відповідають на питання *що робити?* Якою буквою позначений у них кінцевий ненаголошений звук [и]?

Так учні підводяться до висновку: у словах-назвах дій, які відповідають на питання що робити? що зробити?, кінцевий звук [и] завжди позначається буквою И. Тому таку орфограму можна не пропускати, а одразу писати И: співати, грати, бігти, стояти.

4. Виконання творчої вправи на закріплення вивченого матеріалу.

Розкажи, як ти допомагаєш батькам у домашніх справах.

Що ти вмієш робити?

Напиши слова, які відповідають на це питання. Почни так: «Я вмію ...». Між словами став коми. Орфограми слабких позицій пропускай. Яку орфограму ти не пропускатимеш, а тільки підкреслиш?

Додаток 3

Творчі вправи, які використовувалися у формувальному експерименті

3.1. Творчі вправи на спостереження за зміною слів за зразком один-багато та за питаннями.

Вправа 1. (2 клас)

Мета: формування уявлень про змінювання слів-назв предметів за зразком один-багато, про закінчення (без термінів).

- Прочитайте стовпчики слів. За яким зразком змінюються слова-назви предметів?

Один предмет	Багато предметів
жаба	жаби
лисиця	лисиці

- Які букви з'явилися у словах, коли ми їх змінювали за зразком один-багато? Поселить ці букви у будиночки.

- Змініть за зразком один-багато слова *коза, кінь*.

- З якої казки ці слова?

Я – Жабка-скрекотушка... (Ілюстрація до казки «Рукавичка»).

- Доберіть потрібні слова-ознаки. Користуйтеся довідкою.

<i>хто?</i> лисиця	<i>хто?</i> жаба
<i>яка</i> лисиця?	<i>яка</i> жаба?

Слова для довідок: добра, маленька, хитра, підступна, щира, зелененька.

Жаба маленька, зелененька. А як сказати про багатьох жаб? Жаби... Лисиця хитра, підступна. А як сказати про багатьох лисиць? Лисиці... Що змінилося у словах? Поселить у будиночки букви в кінці цих слів.

Вправа 2. (3 клас)

Мета: спостереження за зміною слів-назв дій за питаннями та за зразком один-багато.

Що я роблю?	Що ти робиш?	Що ми робимо?
читаю	читаєш	читаємо
порівнюю		

Зміни слова-назви дій за питаннями.

Вправа 3. (3 клас)

Мета: спостереження за зміною слів-назв предметів і слів-назв ознак за питаннями.

<i>що?</i>	<i>стара</i>	<i>груша</i>
<i>чого? (немає)</i>	<i>старої</i>	<i>груші</i>
<i>чому? (даю)</i>	<i>старій</i>	<i>груші</i>
<i>що? (бачу)</i>	<i>стару</i>	<i>грушу</i>
<i>під чим?</i>	<i>під старою</i>	<i>грушею</i>
<i>на чому?</i>	<i>на старій</i>	<i>груші</i>

Які букви з'явилися у кінці слів? Визнач закінчення.

Вправа 4. (3 клас)

Мета: спостереження за зміною слів-назв предметів і слів-назв ознак за питаннями.

<i>хто?</i>	<i>рідна</i>	<i>бабуся</i>
<i>кого (немає)</i>	<i>рідної</i>	<i>бабусі</i>
<i>кому? (дарую)</i>	<i>рідній</i>	<i>бабусі</i>
<i>кого (бачу)</i>	<i>рідну</i>	<i>бабусю</i>

ким (милуюся)
на кому?

рідною
на рідній

бабусею
на бабусі

3.2. Вправи на закріплення знань про речення.

Вправа 1. Прочитай сполучення слів. Знайди серед них речення і випиши їх.

Степ у цю пору весь залитий сонцем. Розбуджена свіжим весняним повітрям. Бажання пригорнути весь світ. Людина робиться добрішою. Слід після себе на цій землі.

Спробуй доповнити сполучення слів, щоб вийшли із них речення. Яких головних слів їм бракує, щоб бути реченнями? Свої речення запиши.

Вправа 2. Прочитай слова.

Гості, запросити, лисичка, журавель.

Склади із цих слів речення і запиши його. Як називається казка, що так починається? Знайди у своєму реченні слово, яке додалося, щоб зв'язати слова між собою. Як називають такі слова, і в чому їхня відмінність від слів-назв предметів? Пригадай, що було у казці далі. Розкажи її до кінця.

Вправа 3. Прочитай.

У вітрині магазину на білій серветці примостилась величезна лялька вбрана вона в рожеву сукенку на голові золоті колоски у ляльки справжнє волосся і блискучі блакитні очі.

Поясни, чому важко читати такий текст. Як у розмові показуєш, де кінець речення і де початок нового? А як показати це на письмі? Олівцем розстав у тексті розділові знаки. Визнач предмет повідомлення в тексті. Добери заголовок. Запиши заголовок і спиши текст за правилами. Після кожного речення став розділовий знак. Заміни, де треба, малі букви великими.

3.3. Творчі вправи на відпрацювання орфографічних навичок.

3.3.1.

Вправа 1. Словникові слова, які пам'ятаєш, запиши в один стовпчик, а слова, в написанні яких є сумніви, — в інший. Слова другого стовпчика перевір за словником.

См(е,и)тана, к(е,и)сіль, ц(е,и)буля, кр(е,и)ниця, бер(е,и)г, п(е,и)ріг, в(е,и)дмідь, ч(е,и)рвоний, рябч(е,и)к, дж(е,и)рело, вел(е,и)тень, хлопч(е,и)к.

Склади зі словами другого стовпчика речення з однорідними членами й запиши їх. У кожному з речень визнач головні члени.

Вправа 2. Підготуйся записати текст під диктовку.

Настала зима. Понасипала сріблястого снігу. Тоді ж і пернаті вісники зими прилетіли. Посідали вони на деревах. Ніби рум'яні червоні яблука пломеліють. Це снігурі.

Гном Пишинетак підказував Миколці під час диктанту. Цікаво, які помилки зробив хлопчик, слухаючи підказування Пишинетака? Спробуй записати цей текст, наче гном підказував тобі. Тільки ж не забудь потім виправити помилки.

Вправа 3. Прочитай, як Даринка написала диктант, слухаючи підказування гнома Пишинетака.

Чист_м біл_м покр_валом вкрилася зимля. Сніг сяє під холодн_ми прми_нями соньця. Дирева і куці одяглися в шуби. Багато птахів і звірів жеєє в з_мовому лісі.

Знайди слова, у яких дівчинка зробила помилки через те, що слухала гнома і забула про слабкі позиції. Скільки помилок у тексті Даринки? Випиши з тексту слова з помилками і перевір їх. Які слова залишилися неперевіреними? Чому? Запиши текст без помилок.

Вправа 4. Прочитайте текст.

Настала весна. Сонце зігнало с?ніг із полів. У пожовклій торішній трави[ц']ці з'явилися свіжі ст_блинки. Бруньки на д_ревах розгорталися випускали молоденьке лис?тячко.

Слова з орфограмами випиши й перевір їхній правопис. Які три різні орфограми треба перевірити? Уже пам'ятаєш, як пишеться слово с?ніг? А яким словом перевірити орфограму в слові лис?тячко? Чи можна спорідненим листочок? Зміни слово трави[ц]ці так, щоб перевірити орфограму. Спиши текст без пропусків.

Друзі-розумники по-різному записали буквами слово [рад'існий]. 1-й варіант: із буквою Т — від слова радість. 2-й варіант: радісний — за вимовою.

Яку орфограму підкреслили учні в слові радісний? Назвіть приголосний звук, який випадає в цьому слові. Поясніть, чому його позиція слабка. Доведіть, що це написання за вимовою. Чи допоможе словник?

Вправа 5. Знайди помилки в записі учениці.

На осяяну сонцем лісову галявену вивила ведмидиха своє малесиньке ведмижа. Тулеться до матирі ведмижатко. Лячно йому у вилечезному лісі. Лише не давно вибралося з теплого барлога.

Преслухасця ведмижа, як співає не видиме птаство. А на сосновій вирхівці дятил вистукує барабаний дріб. Буде ведмижа типер звекати до рідного лісу.

Запиши текст правильно. Познач частини слів, які містять орфограми.

3.3.2.

Вправа 1. (3 клас) Прочитайте рядок із народної пісні.

Пл_ве човн, води пов_н.

До слів із пропусками поставте запитання й перевірте їх.

Яке запитання поставите до останнього слова? Ознаку якого предмета воно називає? Як будете перевіряти слова-назви ознак? Спробуйте перевірити слово пов_н зміною. Для цього змінійте його разом зі словом човен.

Друзі-розумники працювали зі словом пов_н так: Миколка — є човен повен — немає човна повного; Антось — човен повен — човни повні.

Як перевіриш орфограми Миколка? Як змінив слова Антось? А як ви?

Вправа 2. (4 клас) Перевірте орфограми слабких позицій у словах:

1) в_деш, розч_сати, св_щу;

2) б_нтом, чов_н, сос_н;

3) зел_н ліс, уч_нь повин_н, товариш згод_н.

На які запитання відповідають слова кожної групи? Що вони називають?

Перевірте і запишіть без пропусків слова першої групи. Вам допоможуть слова вчора, тепер, потім, він, ти.

Як ви перевірите слова другої групи? Чи допоможуть слова є або немає? Перевірені слова запишіть без пропусків.

Слова третьої групи змінійте парами і запишіть без пропусків.

Вправа 3. (4 клас) Приготуйтеся написати текст під диктовку.

Віт_р січе в обличчя. Нам_ло багато сніжку. Важко взимку пташкам. Ось шугнула зграйка щ_глів, ч_жив і коноплянок. Пон_слася десь на вільхах поснідати насіннячком.

Перевірте слова з пропусками. На які запитання вони відповідають? Пригадайте слова, які допомагають їх перевірити. Олівцем упишіть букви на місці пропусків. Підкресліть олівцем усі інші орфограми. Не забудьте про них під час письма! Після диктанту перевірте себе за картою.

Додаток К

Прийоми, шляхи та способи створення проблемних ситуацій у навчальному процесі

К.1. Найдоцільніші та найпоширеніші прийоми створення проблемних ситуацій із метою розвитку пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної діяльності:

1. Зіткнення учнів із суперечливими фактами. (Прочитай слова: *сон, білка, дерево, сміх, мед, голуб, світить*. Яке слово зайве? Чому?); (2 клас)

2. Показ помилок, до яких призводить незнання певної теми. Виникає трудність, коли писати БО, а коли ЙО: *льотчик, район, сьомий, майонез*; (3 клас)

3. Постановка перед молодшими школярами дослідницьких завдань.

- (Визнач, у яких парах слів звуки позиційно чергуються.

В[и]рба — в[е]рби, кр[е]м — Кр[и]м, ст[е]п — ст[и]пи, р[а]ма — Р[о]ма); (2 клас)

4. Спонування учнів до узагальнення фактів. Придивіться уважно до слова. Порівняйте слова: *бур'ян – буряк, пір'я – буря*. Сформулюйте певне правило на основі цього порівняння; (3 клас) Для вирішення цього завдання застосовували певні практичні вміння – співставлення звукових моделей слів, які дозволяють, наприклад, встановити наявність звуку [й] у словах *бур'ян, сузір'я* і відсутність його у словах *буряк, курява*, визначення роду іменника і т.п.

5. Створення ситуації, коли учні переконані у недостатності своїх знань і відчують потребу набути нових, щоб відповісти на поставлене запитання. (Виберіть слова одного кореня: *лисина, лисиця, лис, листовий, лисий*). (3 клас)

К.2. Найбільш поширені шляхи створення проблемної ситуації на уроках української мови у молодших класах допоміжної школи:

• Спеціально організоване порівняння явищ і фактів

Наприклад, на уроці української мови у 3 класі перед вивченням теми „Однорідні члени речення“ учні одержали наступні завдання:

Прочитайте тексти. Порівняйте їх.

1. *Погода несподівано змінилася. Потемніло. Піднявся сильний вітер. Почалася злива. Дощ лив уночі. Дощ лив уранці. Дощ лив удень. Тільки ввечері небо прояснилося.*

2. *Погода несподівано змінилася. Потемніло. Піднявся сильний вітер. Почалася злива. Дощ лив уночі, уранці й удень. Лише надвечір небо прояснилося.*

Після прочитання текстів, діти відповідали на питання:

- У якому з текстів зміст викладено стисліше, економніше, а разом із тим — із необхідною повнотою? Потім школярам пропонувалося знайти речення, будова якого дозволила обійтися без повторювань.

На наступному етапі учні відповідали на поставленні запитання:

-У чому його секрет? Які слова з трьох речень зібралися в ньому разом? Про що вони всі повідомляють? Із якою інтонацією вони вимовляються з однаковою чи різною? Чи можна назвати такі слова рівноправними? Після відповідей учнів, вчитель повідомив тему уроку: „Однорідні члени речення“. Слова (уночі, уранці, удень) назвав однорідними членами речення і запропонував учням подумати: яким є їхнє значення у нашому мовленні.

• Співставлення навчального матеріалу з явищами і фактами власних спостережень, у результаті котрого учні роблять самостійний висновок і таким чином здобувають нові знання

Наприклад, у першому класі при вивченні теми „М'які приголосні“ учням пропонувалось проаналізувати слова *лис, ліс, дим, дім, сам, сім*, поспостерігати за вимовою кожного першого приголосного звука окремо і зробити висновок. Розв'язуючи це завдання, учні знайомляться з поняттям „М'які приголосні“ і способами їх позначення.

У 2-му класі учням пропонувалось змінити за зразком „один-багато“ такі слова: *сад, горб, дуб, зірка*. Записати їх звуками одне під одним, виділити основи і закінчення, відповісти на запитання: „Чи змінилися голосні звуки в основах цих слів, потрапивши у ненаголошену позицію?“ Зробити висновок, чи буває позиція звуків [а], [о], [у], [і] слабкою? У результаті такої роботи учні прийшли до висновку, що звуки [а], [о], [у], [і] завжди у сильній позиції. У ненаголошеному складі вони не збігаються з іншими звуками – вимовляються так само, як і під наголосом.

У 2-му і 3-му класах учні виконували різні спостереження, використовуючи для цього факти з оточуючого середовища. Наприклад, учні експериментальної групи встановлювали відмінність у значенні слова *літній* у наступних словосполученнях: *літній ранок* і *літній чоловік*, пояснювали значення назв місяців квітень, травень, липень, серпень і т.д.

• Зіткнення учнів із суперечливими фактами і явищами, які вимагають теоретичного обґрунтування

Вирішення таких проблемних завдань забезпечує у кінцевому результаті встановлення закономірностей правопису, застосування тих чи інших граматичних категорій і форм.

К.3.

У реалізації вказаних шляхів ефективними, як показує проведене нами дослідження, є наступні способи створення проблемних ситуацій:

• Створення ситуації вибору

У цьому випадку учням пропонується вибрати серед ряду фактів і явищ вже знайомі, відомі. Виконання такого завдання ставить учнів у стан інтелектуального утруднення, оскільки виявляється, що минулого досвіду і засвоєних знань для досягнення мети не вистачає. Учні усвідомлюють недостатність наявних знань і, співвідносячи відоме та невідоме, приходять до необхідності пояснення нових фактів і явищ. Наприклад, учні знають, що спільна частина споріднених слів називається коренем. Їм пропонувалось (3 клас) вибрати спільнокореневі слова з групи слів: *вода, водичка, водій, водяна*. Такий запис викликав утруднення. В учнів виникло природне запитання: (чи можна вважати слова *вода* і *водій* спільнокореневими?) яке і створює проблемну ситуацію. Після аналізу слів учні прийшли до висновку: спільнокореневими називаються слова, які мають спільну смислову частину.

• Виявлення помилок, до яких призводить незнання тієї чи іншої навчальної теми

Як правило такі завдання викликають в учня інтерес: яку помилку допустить їх однокласник? Але вслід за цим виникає потреба з'ясувати, чому була допущена помилка, як уникнути її. Усвідомлення цього призводить учнів до необхідності встановлення відомого та невідомого і на цій основі вони отримують нові дані. Наприклад, при вивченні правопису ненаголошених голосних у корені слова (3 клас) учням пропонувалося наступне завдання: **Прочитай текст. Допоможи Наталі. Наталя вирішила написати оповідання про зиму. Взяла ручку та зошит і почала писати.**

Яка гарна з...

Написала букву „зе“ і зупинилась. Яку ж далі букву писати: и чи е ? вимовляємо ніби [e]. а пишемо?

- Хто допоможе Наталі? Як дізнатися правило правопису цього слова?

Проблемна ситуація створюється тут у процесі аналізу ряду прикладів із ненаголошеними голосними [и] [e] та спонукання учнів до вирішення проблемного запитання – пояснення вибору [e] чи [и]. Це можна зробити, з'ясувавши закономірність чергування слабкої (ненаголошеної) і сильної (наголошеної) позиції звуків у слові.

З'ясовували: перевірне слово **зими**, у корені звуки і букви збігаються, а у слові **зима** в корені чуємо (вимовляємо) [и] з наближенням до [e], а позначаємо буквою *и*.

• Класифікація слів за певною граматичною ознакою

Такі завдання вимагають від учнів доведення класифікації слів на основі вже відомих їм граматичних ознаках. Проте проблемна ситуація тут виникає у результаті необхідності здійснити перенос наявних знань на виявлені нові зв'язки та закономірності. Проблемна ситуація, яка виникла, вирішується у процесі колективного обміркування, обґрунтування і доведення різних думок, вибору правильної думки. Наприклад, учням пропонувалося розв'язати наступне завдання: „Слова *спів* і *співати* називають дію. За якими граматичними ознаками слово *спів* віднесене до іменників?“ (4-й клас) чи „Доведіть, що слова *зелень*, *зеленіти*, *зелений*, які позначають колір, відносяться до різних частин мови“ (4-й клас). Або, визначити, які зі слів споріднені: *голуб*, *голубизна*, *голубуватий*, *голубець*, *голуб'ятня*, *голубити*, *голубка*, *голубіти* (3-й клас). (Учні записували споріднені слова в окремі стовпчики. Один із учнів (Богдан Н. DS F-70.07) виконав завдання так:

<i>голуб</i>	<i>голубизна</i>	<i>голубити</i>
<i>голубець</i>	<i>голубуватий.</i>	
<i>голуб'ятня</i>	<i>голубіти</i>	
<i>голубка.</i>		

Далі колективно вирішувалася проблема: „Чи правильно виконав завдання учень?“ приходили до правильного розподілу слів:

<i>голуб</i>	<i>голубизна</i>	<i>голубець</i>	<i>голубити</i>
<i>голуб'ятня</i>	<i>голубуватий</i>		
<i>голубка</i>	<i>голубіти</i>		

• Запис слів до вивчення правила їх правопису

У даному випадку проблемна ситуація створюється з метою формування активного інтересу до вивчення нового матеріалу. Учні не мають для такого завдання знань і усвідомлюють необхідність їх одержання. Наприклад, дітям диктувалися слова на ще невідоме правило: *сльози, його, майоріти, пеньок, батальйон, гайок*. Деякі учні допустили помилки у вживанні буквосполучень ЙО, БО (*раьон, баталььон*). Виникло питання: коли ж потрібно писати ЙО, а коли БО? Але і у тому випадку, якщо учні записали слова правильно, їм необхідно відповісти на питання: чому написали так, а не інакше. Перед учнями виникла проблема, вирішення якої призводить до встановлення закономірності у вживанні того чи іншого правила.

• Виконання практичного завдання

Таке завдання може бути виконано з допомогою вже відомих учням дій. Наприклад, учням пропонувалося скласти речення зі слів: *ходить, землею, нижче, сонце; пожовтіле, дерев, землю, листя, летить; птахи, краї, перелітні, теплі, відлітають*. Одержаний учнями матеріал не може бути опрацьований з допомогою наявних знань. Виникла необхідність пошуку нових. Тому вчитель повідомив учням, що слова, які необхідно додати, щоб можна було правильно побудувати речення, називаються прийменниками, і запропонував зробити висновок: що таке прийменник?

• Виявлення відхилень від існуючих правил правопису

Для створення проблемної ситуації таким способом можна використовувати міжпредметні зв'язки. Після читання казки „Сонце, Вітер і Мороз“ (1-й клас) на уроці граматики учням було повідомлено: „Ми завжди пишемо слова *мороз, вітер* з маленької букви, а у казці, яку ми читали, вони написані з великої. Чому?“ Учні охоче бралися за розв'язання цього завдання, самі висували гіпотезу про те, що ці слова можуть бути написані з великої букви тому, що тут вітер і мороз „як люди“, а імена людей пишуться з великої букви, здійснювали перевірку правильності свого припущення і приходили до потрібного висновку.

Додаток Л

Словесно-графічне унаочнення

Л.1. Схема А – навчальна, зі словесно-графічним унаочненням.

Схема Б – тренувальна, контрольна, вміщує графічне унаочнення з мірою допомоги.

Схема 1-А

Слово-назва предмета (іменник), назва неістоти

Розрізняй!

змінені слова	щедрий колосок	споріднені слова
<p>1. За зразком: <i>один –багато</i> <i>щедрий колосок – щедрі колоски</i></p> <p>2. За питаннями чого? (немає) <i>щедрого колоска</i> чому? (даю) <i>щедрому колоску</i> що? (бачу) <i>щедрий колосок</i> чим? <i>щедрим колоском</i> на чому? <i>на щедрому колоску</i></p>		<p>що? <i>колос</i> яка? <i>колосиста</i> що робить? <i>колоситься</i> що зробив <i>заколосився</i></p> <p>як? <i>щедро</i> що зробив? <i>розщедрився</i> що? <i>щедрівка</i></p>

Змінене слово (колосок, колоска)

це те саме слово, але в кінці його з'являється інша буква чи кілька букв.

Схема 1-Б

Розгляньте схему, доберіть потрібні слова. При потребі користуйтеся зразком, вміщеним до схеми 1-А.

змінені слова	дрібний дощ	споріднені слова
<p>За зразком: <i>один –багато</i></p> <p>За питаннями: чого? (немає) чому? (дарую) що? (бачу) чим? на чому?</p>		<p>який? <i>дощовий</i> що робити? що? що зробило?</p>

Слово-назва предмета (іменник), назва істоти

змінені слова	рідна сестра	споріднені слова
1. За зразком <i>один – багато</i> : <i>рідна сестра – рідні сестри</i>		яка? <i>ріднесенька</i> яка? <i>найрідніша</i> що зробити? <i>зріднити</i>
2. За питаннями кого? (немає) <i>рідної сестри</i> кому? (дарую) <i>рідній сестрі</i> кого? (бачу) <i>рідну сестру</i>		хто? <i>рідня</i>

Схема 2-Б

Розглянь схему. Добери потрібні слова. При потребі користуйся зразком, вміщеним до схеми 2-А.

змінені слова	вірний друг	споріднені слова
За зразком <i>один – багато</i> .		що зробити? <i>подружитись</i>
За питаннями: кого? (немає) кому? (дарую) кого? (бачу) ким? на кому?		хто? що? який?

Схема 3-А

Слова-назви дій (дієслова)

змінені слова	МАЛЮЮ	споріднені слова
1. За зразком <i>один – багато</i> : <i>хлопчик малює – хлопчики малюють</i>		що? <i>малювання</i> що? <i>малюнок</i> що <i>малюночок</i>
2. За питаннями: що я роблю? <i>малюю</i> що ти робиш? <i>малюєш</i> що ми робимо? <i>малюємо</i> що я робив? <i>малював</i> що я робила? <i>малювала</i> що ми робили? <i>малювали</i>		що зробити? <i>намалювати</i> що зробити? <i>перемалювати</i> що зробити? <i>замалювати</i> що зробити? <i>домалювати</i> <i>намальовані</i> (картини) які?

Схема 3-Б

3-А. Розглянь схему і питання в ній. Добери потрібні слова. При потребі користуйся схемою

	змінені слова	будую	споріднені слова
За зразком <i>один – багато.</i>			що? <i>будинок</i> що?
За питаннями: що я роблю? що ти робиш? що ми робимо?			хто? які? що зробити?

Схема 4-А

З вуликів вилетіли працюючі бджоли.

Значення слова:

протилежні за значенням	працюючі бджоли	близькі за значенням
<i>ліниві</i>		<i>роботяці</i> <i>працелюбні</i> <i>трудопиті</i>
	споріднені слова <i>запрацюватися</i> який? <i>працюючий</i> що робити? <i>працювати</i> що? <i>праця</i>	

Схема 4-Б

Розглянь схему. Добери потрібні слова. При потребі користуйся схемою 4-А.

Сильне дерево корінням, а людина – друзями.

	це той, що зв'язаний з кимось дружбою	
протилежні за змістом	друг	близькі за змістом
	споріднені слова що? який? хто? що зробили?	

Л.2.

Правопис префіксів

<p>прехитрий предобрий предовгий</p>	<p>пришкільний придорожній прибігти придумав пришила</p>	<p>прірва прізвище прізвисько</p>
<p>префікс ПРЕ- означає збільшену якість</p>	<p>Префікс ПРИ- означає наближення до чогось, приєднання, результат дії або неповну дію</p>	<p>префікс ПРІ- пишеться тільки у цих словах</p>

Додаток М

Система вправ різнорівневого мовного характеру

Звуки і букви.

Знаходження у тексті слів із заданим звуком. Наприклад,

Прочитай вірш поета Дмитра Павличка.

*Як виросту – збудую хату,
На хаті колесо приб'ю.
А там я поселю крилату
Лелечу клекітну сім'ю.
Нехай розводиться, гніздиться
По всіх деревах і хатах.
Нехай мені щоночі сниться,
Що я літаю, наче птах.*

Знайди слова, у яких є звук [й'] і визнач його позиції. Покажи їх за допомогою схем. Слова запиши під схемами. Поясни, як звук [й'] у цих словах позначений на письмі.

- Знаходження у тексті слів, у яких звуки вимовляються під наголосом. Наприклад,

Прочитай українські народні прислів'я.

Народ скаже, як зав'яже.

Вік живи – вік учись.

З лежжі не купиш одежі.

Розкажи, як ти розумієш ці прислів'я. Випиши з прислів'їв звуки, які вимовляються під наголосом. Два рази той самий звук записувати не треба. Під кожним звуком запиши, як він вимовляється без наголосу. Обведи ті звуки, для яких ненаголошена позиція – слабка.

- Заміна звуків відповідними буквами. Наприклад,

Прочитай текст.

На пероні гомін, сміх. Ди[кт]ор оголосив ві[дп]равлення, і [пр]ові[дн]ик [зв]ерну[вс']я до пасажирів із про[з'б]ою за[й'н']яти мі[с'ц']я у вагоні.

Потяг рушив. Уже зник во[гз]ал, але за ві[кн]ом ще до[вг]о ми[хт']іли во[гн']і великого мі[ст]а.

Випиши слова зі звуками у дужках. Замінюй звуки буквами або пропускай. Спиши другий абзац за правилами.

- Спостереження за перевагою голосних і приголосних звуків у тексті. Наприклад,

Прочитай скоромовку.

Бором брів бобер до брата

Борошна собі набрати,

Бо бобріха й бобренята

Будуть бублі виробляти.

Простеж, який приголосний і голосний звуки переважають у цьому тексті. Поясни, у чому відмінність між голосними і приголосними звуками. Якими бувають ті й інші? Скоромовку вивчи, вимовляй її швидко й правильно.

Слово.

- Знаходження слів із заданою позицією. Наприклад,

Прочитай загадку і відгадай її.

Я росла в темній темниці.

Як зросла – взяли в світлиці.

З мене шкуру всі деруть.

Мене варять, мене труть.

Мене жарять і печуть.

Випиши із загадки слова, де є позиція парних приголосних перед сонорними. Познач її. Працюй зі схемою!

- Випишування слів із пропущеними орфограмами. Наприклад,

А) Прочитай текст.

З_ма. Мороз. А в зайця немає ні нори, ні гнізда. Сьогодні під кущиком виспиться, завтра в ярочку приляже.

Розриє зайчик лапками сніг у полі й травичку знайде. А нам_те хуртовина глибокі намети – вже не розкопати йому снігу.

Зате в лісі він на високий замет вилізе, із кущів і д_рев молоді гілочки або кору пообгр_зає.

А інколи і в с_ло завітає. Так і ж_ве цілу з му.

Випиши з тексту слова з пропущеними орфограмами й перевір їх. Перевірні слова запиши поруч.

- Знаходження слів з історичним чергуванням звуків [o], [i]. Наприклад,

Вивчи скоромовку.

Я несу на кухню кріп.

Кине мама кріп в окріп.

А до кропу ще й петрушку, -

Смачно варить мама юшку.

Знайди в тексті слово з історичним чергуванням звуків [o], [i]. Переконайся, що [i] вимовляється у закритому складі, а [o] – у відкритому.

- Пояснення значення слова. Наприклад,

Прочитай вірш.

Річка сховалась – була і нема:

Замурувала річку з_ма.

Там, де р_балки сипали сіль,

Можна сьогодні пішки ходить.

І розглядати щуку на дні,

Наче крізь чисту шибку в вікні.

Там, де недавно латаття цвіло,

В гос?ті побігла стежка в с_ло.

Поясни, що називає слово латаття. Перевір себе за тлумачним словником.

- Знаходження у тексті споріднених слів. Наприклад,
Прочитай.

Васильок – рибалка завзятий та удатний. Завжди з уловом. Його дідусь Федір навчив рибу ловити. І вставати удосвіта. І місця розпізнавати рибні. І снасті лаштувати. І наживку добирати.

Знайди в тексті слова, споріднені зі словом риба. Випиши їх. Виділи в них значущі частини. За допомогою схем покажи, як утворилося кожне з них. Спиши текст за правилами.

- Розрізнення у тексті багатозначних слів, споріднених слів, змін того самого слова. Наприклад,

Послухай текст.

„Ой у полі в_рбич_нька, там стояла кринич_нька“...

Люди завжди брали воду під в_рбою. В_рбовий дух любляють і бджоли. Найсмачніша м_дівка саме з в_рбового меду.

З л_[х]кої, дзвінкої і гнучкої д_р_вини в_готовляли ко[б]зи і бандури.

Верби охороняють плеса сивого Дніпра.

Випиши з останнього речення багатозначні слова. Поясни, у якому саме значенні вони вжиті. Визнач, у яких частинах слів пропущено орфограми або замість букв записані звуки. Які з них ти вже можеш перевірити, а які ні?

Знайди в тексті споріднені слова. Випиши їх у стовпчик зліва.

Знайди також зміни того самого слова й запиши їх у стовпчик справа. Які з виписаних слів можуть бути перевірними для інших? У який спосіб перевіряються інші орфограми? Зроби висновок, чи вмієш перевіряти орфограми слабких позицій за допомогою споріднених слів.

- Визначення слів за їхнім тлумаченням. Наприклад,

Визнач слова за їхнім тлумаченням. Запиши їх. Поясни вживання апострофа.

Місце в путі, де дорога підіймається вгору. 2. П'ятий день тижня. 3. Повідомлення про щось, надруковане в газеті або журналі. 4. Виготовлення фото- або кінозображення. 5. Зроблений із дерева. 6. Власна назва людини, яку дають їй при народженні.

Додаток Н

Уроки з української мови у 4-му класі

Н.1. Тема. Узагальнення знань про просте речення. *Поняття про складне речення, яке складається з двох простих. Перевірка орфограм слабкої позиції у коренях слів.*

Мета. Актуалізувати і узагальнити знання про просте речення, вправляти учнів у вмінні визначати головні й другорядні члени речення, встановлювати зв'язок між членами речення. створенням проблемної ситуації формувати поняття про складне речення, яке складається з двох простих. Актуалізувати вміння перевіряти орфограми слабкої позиції у коренях слів. розвивати увагу, пам'ять, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, теоретичне мислення; вміння переносити сформовані дії у нові ситуації .Формувати вміння учнів визначати особливості осені. Помічати сезону красу природи.

Обладнання. Пам'ятка, слова для складання речення, схеми речень, текст з орфограмами.

Девіз уроку. Робота наша – джерело радості. Немає нічого солодшого, як спільна для всіх робота.

ХІД УРОКУ

I. Вступна частина.

1. Організація класу.

- Привітання.

2. Нервово-психологічна підготовка.

Вступне слово вчителя. Урок розпочинаємо з повторення змісту пам'ятки до уроку.

Пам'ятка. Пам'ятай про культуру мовлення.

Говори вдумливо і виразно.

Пиши правильно і красиво.

Ретельно звіряй написане.

II. Основна частина.

1. Актуалізація і узагальнення знань про речення.

1.1. Складання речення зі слів.

Прочитайте слова. Чи виражають вони закінчену думку? Складіть з цих слів речення і запишіть каліграфічно.

В, жовтень, дерева, прикрашає, садках.

- Як позначаємо на письмі початок і кінець речення?

Хвилинка поезії. (Діти хором промовляють вірш)

Струмок прямує до струмка.

Словечко тягнеться до слова.

Закінчена думка красива й струнка –

Тож речення готове.

Визначення в реченні головних і другорядних членів. Встановлення зв'язку.

- Як пов'язуються слова у реченні? (За змістом)

Жовтень прикрашає в садках дерева.

Складання речень про осінь за поданими схемами.

1)

(Падає жовте листя. Надійшла чарівна осінь.)

2)

(З дерев опадає листя. У садках ходить осінь. На деревах пожовтіло листя.)

3)

(Дерева одягли розкішне вбрання. Діти згрібають опале листя.)

4)

(Осіпається листя з лип та беріз. Білочка збирає гриби та шишки.)

5)

(Одяглися в жовтий колір дерева і кущі.)

(Діти вибирають схему і за нею складають речення)

Самостійна робота.

Запишіть складене речення самостійно і підкресліть граматичну основу.

Індивідуальна робота з учнями

Запис складеного речення на дошці, визначення граматичної основи під керівництвом учителя.

2. Фізхвилинка. Поверніться один до одного, посміхніться, потисніть один одному руку. погладьте по голові, скажіть комплімент.

3. Повідомлення нових знань. Створення проблемної ситуації, поняття про складне речення.

3.1. *Про речення дізнались ми багато,
Воно повернулось в чарівний палац.
Та потрібно далі рушати –
Нові пригоди чекають на нас.*

- Як називається речення яке має одну граматичну основу?

- А чи бувають речення з двома і більше граматичними основами? (Діти розмірковують)

3.2. Списування тексту з орфограмами.

Тихо ос?інь ходить гаєм_ ліс довкола аж горить. Яс_н лис?тя ос_пає_ дуб нахмур_ний стоїть.

(Осінь – запозичена м'якість. Ясен – перевіряємо за словником. Листя – орфограма „м'який перед м'яким“. Змінюю слово, щоб сусід став твердим (листочок). Осипає – перевіряємо слово сипати. Нахмурений перевіряємо слово *хмурніти* (якщо звук випав, на його місці пишемо букву Е).

3.3. Підкреслення у цих реченнях граматичної основи.

- Скільки граматичних основ у цих реченнях? (по дві)

Висновок. Якщо в реченні одна граматична основа, то речення називається **простим**. Якщо речення складається з двох або більше простих речень (граматичних основ), то воно називається **складним**.

III. Заключна частина.

1. Хвилинка фантазії.

Ви бували на природі зі мною, з рідними. Багато вражень отримали від спілкування з природою. Я сподіваюсь, що ті враження допоможуть вам уявити пейзажі, їхню музику. Заплющіть очі і послухайте її. Які образи у вашій уяві виникають?

2. Підсумок уроку.

- Яке речення вам запам'яталося на уроці?

- З яких членів складається речення?

- Як називається речення, в якому є одна граматична основа?

- Якщо прості речення об'єднати в одне, яке утвориться речення?

- Як виділити паузу між простими реченнями, що об'єдналися в складне?

(Це ми будемо досліджувати на наступному уроці української мови.)

3. Домашнє завдання.

Відкрийте підручники на С.23. Вправа 78. Списати друге речення. Довести, що це речення складне.

4. Оцінювання учнів. Діти, ви сьогодні молодці. Всі дружно працювали, допомагали один одному, виправляли помилки. Я і Осінь дякуємо вам за цікавий урок.

H.2. Тема. За якими ознаками розрізняємо частини мови

Мета. Систематизування знань про граматичні значення дієслова, актуалізація знань про споріднені слова, про частини мови. Вправлення у вмінні складати речення з поданих слів, розбирати речення за частинами мови. Закріплювати ознаки розрізнення основних частин мови. Розвивати увагу, мовлення, аналітико-синтетичну діяльність, порівняння, дослідницько-пошукову діяльність, вміння класифікувати, пам'ять. Виховувати цілеспрямованість, вміння працювати в групах, відчуття весняної краси. Збагачувати уяву. Корегувати емоційно-вольову сферу учнів.

Обладнання. Малюнок „сонечка“, моделі слів (частин мови), картки з завданнями, завдання на аркушах для роботи в групах, сигнальні картки

ХІД УРОКУ

I. Вступна частина.

1. Організація класу.

Дзвіночок покликав:

- Учитись пора!

Розваги покинь,

Дорога дівтора.

2. Привітання.

(Учитель)

Встаньте, діти, всі скоріше,
Посміхніться всім миліше.
(Учні)

„Добрий день“ ми Вам сказали!

„Добрий день“ сказали Ви.

І від цього засіяло

Сонечко тепла і доброти.

3. Нервово-психологічна підготовка.

- Яким би ви хотіли бачити сьогоднішній урок? (Цікавим).

- Тоді без вашої допомоги мені не обійтися. Ви згодні бути моїми помічниками.

II. Основна частина.

1. Перевірка домашнього завдання.

- Які граматичні значення має дієслово? Покажіть різницю граматичних значень дієслів на моделі.

2. Повідомлення завдань уроку.

- Сьогодні ми будемо виконувати різні творчі вправи.

3. Актуалізація знань про споріднені слова, про частини мови.

- Діти, скажіть, який колір переважає весною? (зелений)

- Доберіть споріднені слова до слова *з(е, и)лений*.

(Зелений, зеленіти, зелень)

- Визначте корінь і закінчення.

- Яке з цих слів є перевірним?

- До яких частин мови належать ці слова?

- Що таке частини мови?

- Які є частини мови?

4. Виписування з тексту слів, відповідно до моделей – частин мови (колективно).

Картка. Завдання 5. Прочитай текст.

Тарас Шевченко народився на українській землі, під українським небом. Щедре серце поета ввібрало в себе могутній дух великого народу. В „Кобзарі“ клекоче народне горе. У цій невеликій книжці і мудрий розум, і ніжна краса української пісні.

Випиши з тексту слова, відповідно до поданих моделей.

українській
невеликій

клекоче

серце
горе

5. Складання речення зі слів. Розбір речення за частинами мови. (Самостійна робота)

Д(е,и)ревах, молоденьке, розпустили, на, бруньки, лис?тячко.

Бруньки на деревах розпустили молоденьке листячко.

6. Фізхвилинка.

Слухання музики.

7. Творча робота у групах.

Уявіть себе укладачами словника сполучуваності слів. які прикметники, дієслова слід дібрати до поданих іменників, щоб ми могли уявити настрої весняної природи, її дивні барви, звуки.

(Клас ділиться на три групи)

	іменники (що?)	прикметники (яка? який? яке? які?)	дієслова (що зробив? що робить?)
Перша група	ліс		
Друга група	річка		
Третя група	пташки		

8. Складання речень з дібраними словами (усно).

9. Дидактична гра „Спіймай“ іменники, прикметники, дієслова. Робота з сигнальними картками.

Діти, я називаю слово, а ви піднімаєте сигнальну картку якою частиною мови є це слово.

Багатий, гриміти, хазяїн, кошик, новий, пливе, червоний, читати, сумує, держава.

10. Закріплення вивченого.

Визначте, яким частинам мови відповідають подані моделі. До кожної моделі доберіть по три слова.

III. Заключна частина.

1. Підсумок уроку.

- Які знання ви винесете з сьогоднішнього уроку? Чого навчилися? Де відчували труднощі? Над чим потрібно працювати?

2. Домашнє завдання.

С. 49. Вправа 176. Виписати виділені слова і визначити число.

3. Оцінювання учнів.

4. Настанова на відпочинок.

Поставте ротик на обличчях, які лежать на ваших партах, залежно від вашого ставлення до уроку.

Мені також. Дякую вам за урок.

Додаток II

Типи вправ на класифікацію виучуваних мовних явищ, які використовувалися у формувальному експерименті

Вправа 1. (1-й клас)

Яке слово зайве? Чому?

хата дах вікно стеля

Можливими варіантами правильних відповідей є наступні:

- зайвим є слово *хата*, бо слово *хата* – становить собою ціле, а *дах*, *вікно*, *стеля* – частини цього цілого;
- зайвим є слово *дах*, бо воно односкладове, а всі інші – двоскладові;
- зайвим є слово *вікно*, бо в ньому наголошеном є другий склад, а в усіх інших словах наголос падає на перший склад;
- зайвим є слово *хата*, бо в ньому всі приголосні звуки є глухими, а в усіх інших словах є і глухі, і дзвінкі приголосні звуки.

Вправа 2. (2-й клас. Тема. Слова, близькі за значенням.)

Яке слово є зайвим? Чому?

домівка хата хатній оселя

Вправа 3. (2-й клас. Тема. Розрізнення антонімів і синонімів.)

Яке слово є зайвим? Чому?

весела радісна зажурена усміхнена

Вправа 4. (3-й клас. Тема. Спільнокореневі слова.)

Яке слово є зайвим? Чому?

вода водичка водій водяна

Вправа 5. (3-й клас. Тема. Групування спільнокореневих слів.)

Як можна по групувати слова?

кобза бандура кобзар скрипка бандурист скрипаль

Вправа 6. (3-й клас. Тема. Розрізнення спільнокореневих слів і змінених слів.)

Яке слово є зайвим? Чому?

трава трав'яний трави травичка

Вправа 7. (3-й клас. Тема. Групування слів за ознаками: спільнокореневі слова і змінені слова.)

Як можна по групувати слова?

зима зимовий зимонька зими взимку зимі по-зимньому

Запиши ці слова.

1 варіант

як родичі

2 варіант

як змінені слова

Вправа 8. (3-й клас. Тема. Розрізнення спільнокореневих слів і слів-антонімів.)

Яке слово є зайвим? Чому?

добро добрий добродій добробут доброта зло

Вправа 9. (3-й клас. Тема. Розрізнення споріднених слів і слів, близьких за значенням.)

Як можна по групувати слова?

мати матуся матінка берегиня ненька

Запиши ці слова.

1 варіант

як споріднені

2 варіант

як слова, близькі за значенням

Вправа 10. (4-й клас. Тема. Групування слів за ознаками: спільнокореневі слова; частини мови (іменники, прикметники).)

Як можна згрупувати слова?

сонечко травичка хмара трава сонячний хмарний хмарка травний сонце

Якщо учні не знали як згрупувати слова, то їм вказувалась ознака угруповання:

Запиши ці слова.

1 варіант

як споріднені

2 варіант

як частини мови

Додаток Р

Зразки завдань для оволодіння вмінням перевіряти орфограму „м'який приголосний перед м'яким“

Завдання 1. Прочитайте слова. Ку[з'] [н']я – ку[з] [н]єю, пра[л'] [н']я – пра[л'] [н]єю.

Порівняйте, які звуки вимовляються перед м'якими приголосними і які – перед твердими. Перед якими звуками розрізняються за твердістю-м'якістю? А перед якими – ні? Зробіть висновок про те, яка позиція для цих звуків буде сильною, а яка – слабкою. Як ви думаєте, коли м'якість приголосного перед наступним м'яким позначається на письмі буквою Ї? Коли вона є власною чи коли – від сусіда?

Вчителем підсумовувалися міркування учнів: м'якість приголосних звуків у словах української мови буває їхньою власною або запозиченою. Якщо м'якість власна, вона не зникає й перед твердим сусідом: рі[з'б']і – рі[з'б]а. Якщо ж м'якість від м'якого сусіда, то перед твердим вона зникає: пі[сн]я – пі[сн]єю. Власна м'якість приголосного позначається на письмі за допомогою м'якого знака: різьба. М'якість звука [л'] – завжди своя, власна. Вона завжди позначається буквою Ї.

Потім учням пропонувалася така проблемна ситуація „Як же визначити, коли м'якість є власною, а коли – від м'якого сусіда?“ Учні розмірковували, радилися (під керівництвом і з допомогою вчителя) й прийшли до висновку: треба знайти для м'якого приголосного сильну позицію – перед твердим приголосним. Якщо м'якість збережеться, то вона є власною – пишемо Ї. Якщо ж зникне, то м'якість від сусіда – м'який знак писати не треба.

Завдання 2. Доведіть Тетянці, що в словах небе[с'н']і й гос-ти[н'ц']і м'який знак писати не треба.

Як перевірити орфограму „м'який приголосний перед м'яким“?

Друзі-розумники теж перевіряли орфограми в цих словах. Вони змінили їх так:

*розкладає небе[с'н']і гости[н'ц']і – задоволений небе[сн]им гости[нц]ем.
Якою буде ваша перевірка?*

Додаток С Таблиці

Таблиця С.1

Результати виконання завдань з української мови

ЕГ				КГ			
№ \п	Ім. 'я учня	бали	рівень	№ \п	Ім'я учня	бали	рівень
1	Аліна Ш.	29	високий	1	Андрій Г.	9,5	Середній
2	Андрій С.	21	достатній	2	Аркадій П.	17	Достатній
3	Анна К.	10	середній	3	Богдан Д.	21	Достатній
4	Богдан Н.	20	достатній	4	Валентина К.	12	Середній
5	Валентин П.	20	достатній	5	Василь Д.	26	Високий
6	Василь Л.	27	високий	6	Василь У.	22	Достатній
7	Григорій Н.	13	середній	7	Василь Ф.	17	Достатній
8	Діана Б.	20	достатній	8	Веніамін Ч.	12	Середній
9	Дмитро В.	19	достатній	9	В'ячеслав П.	10	Середній
10	Дмитро Т.	30	високий	10	Дмитро Р.	29	Високий
11	Дмитро Ф.	30	високий	11	Дмитро У.	23	Достатній
12	Дмитро Х.	30	високий	12	Іванна П.	24	Достатній
13	Дмитро Я.	22	достатній	13	Ігор П.	17	Достатній
14	Жанна К.	20	достатній	14	Ілля С.	17	Достатній
15	Іван В.	11	середній	15	Ілюша С.	14	Середній
16	Ілля М.	25	високий	16	Любов Х.	10	Середній
17	Каріна Т.	10	середній	17	Людмила П.	14	Середній
18	Катерина Л.	19	достатній	18	Маргарита Г.	22	Достатній
19	Катерина Ф.	10	середній	19	Марина І.	28	Високий
20	Маріна Г.	29	високий	20	Марія В.	5,5	Низький
21	Маріна Б.	20	достатній	21	Марія М.	7,5	Низький
22	Марія Н.	30	високий	22	Марія Т.	8	Низький
23	Марта Г.	21	достатній	23	Марія Х.	12	Середній
24	Мар'ян С.	30	високий	24	Микола Б.	29	Високий
25	Микола В.	13	середній	25	Мирослав М.	5	Низький
26	Микола М.	17	достатній	26	Назар М.	19	Достатній
27	Наталя В.	22	достатній	27	Наталя Б.	26	Високий
28	Оксана Б.	10	середній	28	Олександр Т.	11	Середній
29	Олег Б.	30	високий	29	Павло Л.	14	Середній
30	Олександр Б.	30	високий	30	Роман М.	12	Середній
31	Ольга М.	10	середній	31	Сергій Д.	29	Високий
32	Петро Я.	28	високий	32	Сніжана М.	27	Високий
33	Софія А.	30	високий	33	Станіслав У.	17	Достатній
34	Степан Б.	15	достатній	34	Стефанія Ф.	21	Достатній
35	Степан П.	23	достатній	35	Христина Б.	10	Середній
36	Христина М.	20	достатній	36	Юлія П.	19	Достатній
37	Христина С.	29	високий	37	Юрій Г.	5	Низький
38	Юрій А.	21	достатній	38	Юрій Ш.	16	Достатній

**Результати виконання завдань проведених методик для
обстеження мислення учнів**

ЕГ				КГ			
№ \п	Ім'я учня	бали	рівень	№\п	Ім'я учня	бали	рівень
1	Аліна Ш.	38	високий	1	Андрій Г.	5	низький
2	Андрій С.	24	середній	2	Аркадій П.	9	низький
3	Анна К.	7	низький	3	Богдан Д.	23	середній
4	Богдан Н.	21	середній	4	Валентина К.	7	низький
5	Валентин П.	17	середній	5	Василь Д.	32	середній
6	Василь Л.	36	високий	6	Василь У.	23	середній
7	Григорій Н.	16	середній	7	Василь Ф.	21	середній
8	Діана Б.	22	середній	8	Веніамін Ч.	19	середній
9	Дмитро В.	18	середній	9	В'ячеслав П.	6	низький
10	Дмитро Т.	42	високий	10	Дмитро Р.	37	високий
11	Дмитро Ф.	40	високий	11	Дмитро У.	31	середній
12	Дмитро Х.	41	високий	12	Іванна П.	32	середній
13	Дмитро Я.	23	середній	13	Ігор П.	7	низький
14	Жанна К.	28	середній	14	Ілля С.	17	середній
15	Іван В.	20	середній	15	Ілюша С.	14	середній
16	Ілля М.	32	середній	16	Любов Х.	6	низький
17	Каріна Т.	7	низький	17	Людмила П.	16	середній
18	Катерина Л.	20	середній	18	Маргарита Г.	22	середній
19	Катерина Ф.	6	низький	19	Марина І.	40	високий
20	Маріна Г.	36	високий	20	Марія В.	6	низький
21	Маріна Б.	26	середній	21	Марія М.	7	низький
22	Марія Н.	41	високий	22	Марія Т.	7	низький
23	Марта Г.	26	середній	23	Марія Х.	9	низький
24	Мар'ян С.	44	високий	24	Микола Б.	39	високий
25	Микола В.	17	середній	25	Мирослав М.	4	низький
26	Микола М.	16	середній	26	Назар М.	22	середній
27	Наталя В.	26	середній	27	Наталя Б.	19	середній
28	Оксана Б.	10	низький	28	Олександр Т.	7	низький
29	Олег Б.	42	високий	29	Павло Л.	16	середній
30	Олександр Б.	44	високий	30	Роман М.	7	низький
31	Ольга М.	11	низький	31	Сергій Д.	35	високий
32	Петро Я.	40	високий	32	Сніжана М.	36	високий
33	Софія А.	31	середній	33	Станіслав У.	19	середній
34	Степан Б.	25	середній	34	Стефанія Ф.	15	середній
35	Степан П.	30	середній	35	Христина Б.	6	низький
36	Христина М.	18	середній	36	Юлія П.	11	низький
37	Христина С.	35	високий	37	Юрій Г.	6	низький
38	Юрій А.	27	середній	38	Юрій Ш.	6	низький

Додаток Т

Порівняння сподівань двох нормальних розподілів

Нехай x_1, x_2, \dots, x_m – вибірка з нормально розподіленої статистичної змінної ξ , а y_1, y_2, \dots, y_n – з нормально розподіленої статистичної змінної η . На основі цих даних потрібно перевірити гіпотезу про те, що генеральні сукупності, з яких одержані ці вибірки, мають однакове математичне сподівання.

Отже, сформульована така нульова гіпотеза:

$$H_0: E\xi = E\eta \quad (1)$$

На основі вибірок знаходимо:

$$\bar{x} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m x_i \quad (2)$$

$$\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n y_i \quad (3)$$

$$s_1^2 = \frac{1}{m-1} \sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2 \quad (4)$$

$$s_2^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 \quad (5)$$

і розглянемо статистику:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(m-1)s_1^2 + (n-1)s_2^2}{m+n-2}}} \sqrt{\frac{mn}{m+n}} \quad (6)$$

У 1925 р. Р. Фішер (Fisher) довів, що така статистика t має розподіл Стьюдента з кількістю ступенів вільності $d.f. = m+n-2$. Тому далі перевірку висунутої нульової гіпотези проводимо за схемою критерію Стьюдента при такій кількості ступенів вільності.